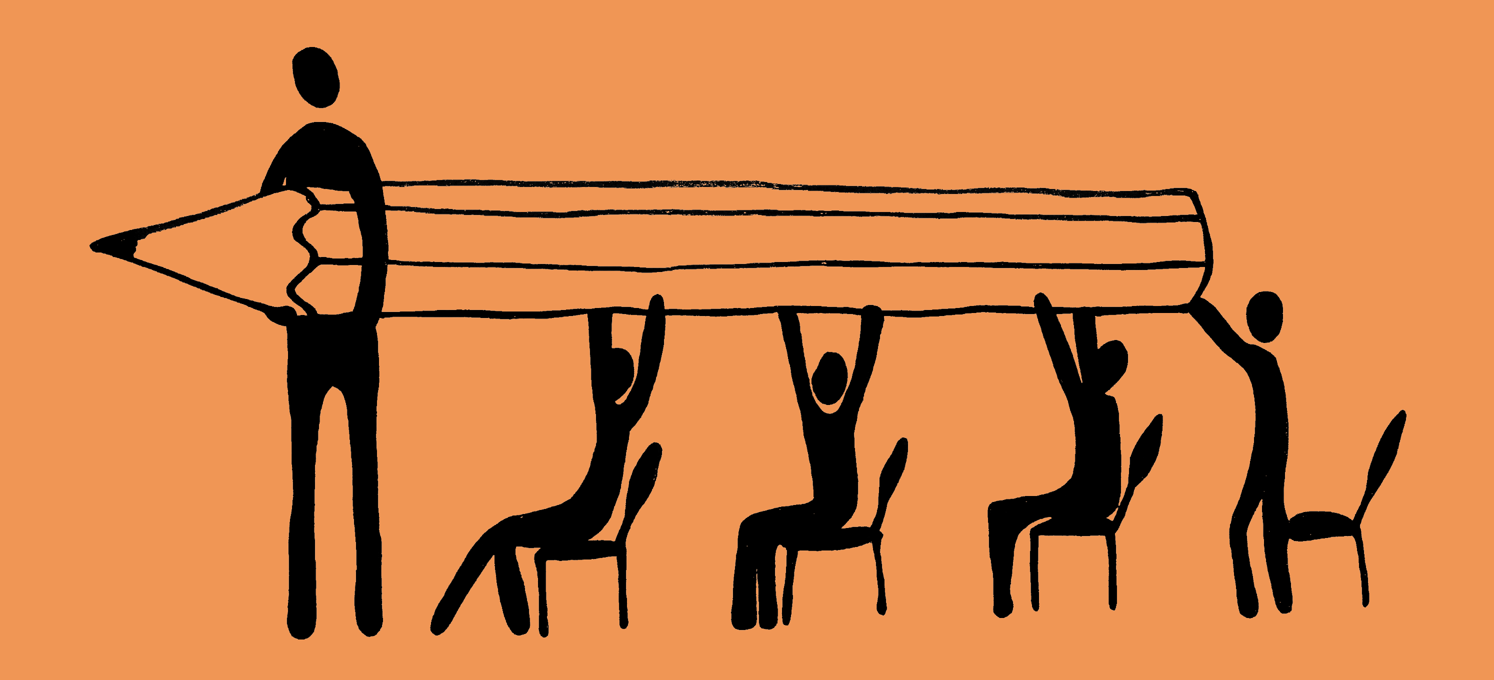
Cuestiones
sobre comunicación y educación



Editores
Carlos Giordano, María Silvina Souza
Verónica Vidarte Asorey
Compiladores
Pamela Vestfrid, Laura Otrocki







Cuestiones sobre comunicación y educación

CUESTIONES SOBRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Editores
Carlos Giordano, María Silvina Souza, Verónica Vidarte Asorey

Compiladoras
Pamela Vestfrid y Laura Otrocki





Cuestiones sobre comunicación y educación / Jorge A. Huergo Fernández ... [et.al.] ; compilado por Pamela Vestfrid y Laura Otrocki ; edición a cargo de Carlos Giordano; María Silvina Souza ; Verónica Vidarte Asorey. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. , 2011.
E-Book.

ISBN 978-950-34-0791-2

1. Conocimiento. 2. Proceso Educativo. 3. Ensñenza Superior. I. Huergo Fernández, Jorge A. II. Vestfrid, Pamela, comp. III. Otrocki, Laura , comp. IV. Giordano, Carlos, ed. lit. V. Souza, María Silvina , ed. lit. VI. Vidarte Asorey, Verónica , ed. lit.

CDD 370.7

Fecha de catalogación: 10/11/2011

Ilustración de tapa: Fernando Palazzolo

Arte de tapa y diseño: Jorgelina Arrien





La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Noviembre 2011.
ISBN 978-950-34-0791-2

ÍNDICE

Prólogo
Por *Carlos Giordano*

Introducción
Por *Pamela Vestfrid*

Capítulo I
Comunicación/ Educación: del desorden cultural al proyecto político
Por *Jorge A. Huergo Fernández*
Introducción
Entrada: la comunicación en el entramado de la revoltura cultural. Micro procesos de crisis de la escolarización
Salida: hacia un proyecto político en Comunicación/Educación

Capítulo II
La Comunicación como contenido de enseñanza en la Educación Media
Por *Alejandro Díaz, Luis Donadío, María de la Paz Echeverría y María Lourdes Ferreyra*
La comunicación como contenido de enseñanza en la Educación Media
Diferentes Miradas
Reforma educativa: la Ley Federal de Educación
El lugar de la comunicación en la reforma educativa
Breves refelxiones finales

Capítulo III
La formación docente y las culturas mediáticas
Por *María Victoria Martin*

Introducción

Objetivos

De la cultura mediática a las culturas mediáticas

El abordaje desde los desplazamientos

Desplazamientos en las formas de representación

Desplazamientos contextuales

Desplazamientos institucionales

Desplazamientos epistemológicos

Desplazamientos en torno a los sujetos

Capítulo IV

Cambiar la imagen de la escuela. Una lectura institucional de una escuela suburbana, a partir de las representaciones y las prácticas de los docentes

Por *Analía Alejandra Sofía Umpierrez*

Introducción

La propuesta de capacitación

Las primeras consideraciones

Algunas consideraciones finales

Capítulo V

Reflexiones sobre la Reforma Universitaria del año 1918: 7 hipótesis para el análisis

Por *Aritz Recalde*

La Reforma y la integración latinoamericana

La Reforma y la democracia argentina

La Reforma, el gobierno universitario y el país

La Reforma y su aplicación histórica

La Reforma en la actualidad: perspectivas

Capítulo VI

Educación para la integración ¿Cómo se aborda la diversidad en el aula?

Por *Jessica Malegarie y Romina Tavernelli*

Introducción

La escuela y el nuevo contexto social y cultural. Una mirada sobre la diversidad

A modo de cierre

Capítulo VII

Cortar y pegar. La producción textual de trabajos escolares universitarios

Por *Luis Alfonso Argüello Guzmán*

Introducción

Método

Resultados

Discusión

Conclusiones

Capítulo VIII

La apropiación de las TIC en los futuros docentes. El caso de los estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Por *Cielo Luciana Ormachea y Francisco Javier Cardozo*

Introducción

La apropiación de las TIC en los procesos de formación

Análisis cuantitativo

Elementos para seguir pensando

Capítulo IX

Pensar antes de pensar nuevas estrategias de ingreso a la universidad. Una experiencia en la Universidad Nacional de La Plata

Por *Laura Tavella, Diana Luján Fonseca, Gabriela Mollo, Cecilia Inés Nóbile y Paula Tomé*

Introducción

Fundamentación

Presentación del proyecto ingresantes 2009

Resultado de la implementación del proyecto

Revisando el camino... (metodología investigación-acción)

Conclusiones generales

Capítulo X

(Re) pensando el sistema educativo argentino en el neoliberalismo

Por *Julieta María Capdevielle*

Introducción

Estado social y sistema educativo

La gran transformación: del Estado Social al libre mercado

La mayoría de edad del neoliberalismo en Argentina

El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo

Conclusiones

Capítulo XI

TIC y formación docente: la comunicación en los procesos de alfabetización digital

Por Adrián Matías Pino, Ana María Bartet y Mariano Rozados

El escenario actual

Las políticas públicas sobre TIC y formación docente

Herramientas para la generación de datos

Nuestros resultados

Conclusiones

PRÓLOGO

...una historia

Les cuento una pequeña historia... el 27 de julio de 1999, hace ya 4353 días (casi 12 años enteros) –con los infaltables mates de por medio- le propuse a Walter Miceli una idea que había surgido de un intercambio creativo con Luis Pennisi –auxiliar docente en el Taller de Producción Audiovisual I, marplatense-... organizar una publicación electrónica que nos pusiera en diálogo productivo con las diferentes escrituras que muchos integrantes de la comunidad de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social hacíamos respecto de nuestras prácticas en investigación... pronto la idea pasó a ser una revista electrónica, de publicación periódica, de periodicidad estacional, con objetivos de divulgación-producción-discusión-debate-circulación, que necesitaba un nombre y unas formas...

No sé si por alguna consulta efectiva o por nuestro propio imaginario la cosa discurrió con el límite de 8 letras... y atendiendo a la centralidad hegemónica del inglés como lengua de la red de redes...

Una tarde entera de intentos, dos termos más tarde y la certeza de que seríamos criticados por algunos "guardianes" de la propiedad de las lenguas, fueron suficientes para aquella idea: Cuestión/Question...

No más de 8 caracteres... indicaciones precisas pero también liberadoras de sentido... diálogo con la red de redes... con sus hegemonías formales... intento de síntesis entres sus múltiples sonoridades significantes: interrogante, cuestionamiento, asunto, crítica, lo que creíamos que simbolizaba el espíritu que se ha desarrollado en el campo, o por lo menos lo que debiera hegemonizarlo... además la ambigüedad manifiesta en el idioma base, acercaba, acertaba, a la zona de atracción de un campo muy hegemonizado por los centros, investigadores e investigaciones de los países nucleares, tanto en los procesos científicos como en su actitud integral, como un potente instrumento de vinculación, de comunicación (lo que podría constituirse en una incipiente democratización en la circulación informativa de las actividades y corolarios científicos en comunicación). Los complementos Periodismo y Comunicación. Estudios, papeles e informes de investigación fueron las bajadas

aclaratorias, las palabras clave que servirían para las búsquedas navegatorias de quienes surcaran las redes.

...

10 años después y treinta números publicados, la historia tomó forma y creció en el sentido pensado... hoy Cuestión/Question es una obra que contiene, late y vibra con los debates del Periodismo y la Comunicación en particular pero también con algunos de las Ciencias Sociales y Humanísticas en general.

...

Toda cifra redonda, 10 y 30 lo son, siempre convoca a los que somos entusiastas de balances periódicos de la vida de los procesos... como oportunidades para reencaminarnos, para autoevaluarnos, para mejorarnos, para transformarnos y para festejar, también... que son todas acciones en donde se hace evidencia que la vida no es un camino con un único sentido prefijado, sino que nos necesita para fluir y crecer.

Por eso es que hoy estamos aquí, presentando estas excusas para el disfrute. Hemos sintetizado, con las debilidades de toda elección pero con la fortaleza vital de la originalidad de cada texto, en 10 ejes la historia conceptual de Cuestión/Question. Como "cuestiones sobre", aquí presentamos una serie de escritos acerca de

...epistemología, teoría y metodología del campo de la comunicación;

...medios masivos e industrias culturales;

...perfiles y prácticas profesionales del comunicador social;

...comunicación, arte y estética;

...comunicación y educación;

...jóvenes y juventudes;

...identidad y memoria;

...comunicación y resistencia;

...comunicación, globalización y territorios; y

...viejas y nuevas tecnologías.

Por supuesto que renunciamos de inicio a cualquier pretensión de exhaustividad, pero sí confiamos en la potencia polémica, en el aporte de complejidad, en el discurrir ameno y creativo, en la argumentación fundada, en el trato cordial de los objetos estudiados, en la implacabilidad teórico-conceptual, en la armonía sonora de los ecos epistemológicos que se ponen en circulación a partir de estas voces que, individuales, cobran y dan sentido colectivo a aquella idea germinal de hace más de una vida... para

los que recordamos con inmenso afecto, calidez, respeto y dolor a Walter, esto no es una metáfora...

Por todo esto, estas "**Cuestiones sobre...**" son más que la suma de sus varias partes, son más que la representación de los innumerables textos que quedaron afuera de las selecciones, son más que un mojón en un camino fértil de producción y distribución de conocimientos... son la concreción de un sueño que tomó la materialidad de muchas fuerzas históricas y las puso operativas para un proyecto político-académico que vive, supervive y se transforma en el conjunto humano, militante, popular y Sociocultural de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Todo esto a caballo de un cambio de siglo que no espera por nosotros para dar y merecer noticias sobre cambios, justicias e injusticias, independencias y dependencias, esclavitudes y soberanías... pero que nos tiene como protagonistas por decisión propia, original, consciente de los riesgos y de la responsabilidad con que la Historia toca una vez más a nuestra puerta latinoamericana. Quizás sea ésta... la segunda... aquella de García Márquez... la que construyamos... la del sueño de los patriotas... la de todos.

Cuestiones, como preguntas sí... pero como asuntos cuestionadores y críticos mucho más.

Carlos Giordano
julio de 2011

Introducción

Pamela Vestfrid

A continuación se presentan 11 artículos que fueron publicados en la Revista Question y comparten la característica de tratar y reflexionar sobre cuestiones teóricas, epistemológicas y prácticas vinculadas al campo de la comunicación / educación. Se abordan temas y problemas como las prácticas y representaciones de alumnos y docentes en torno a la diversidad, la incorporación en los procesos educativos de herramientas y contenidos vinculados a los medios masivos y las tecnologías de la información y la comunicación, los cambios estructurales en el sistema educativo argentino, entre otros procesos sociales y culturales que se construyen como objetos propios de esta área de conocimiento.

Los trabajos se constituyen en disparadores que permiten reflexionar en torno a las problemáticas que recorren el campo de la comunicación y la educación, siendo notoria la recurrencia de discusiones que incluyen las tensiones entre la cultura escolar y la cultura mediática, la necesidad de integrar nuevos saberes en la formación docente relativos a los medios y las nuevas tecnologías de la información y la conectividad.

En ese sentido, es posible distinguir un primer grupo de trabajos que retoman el tema mediático como nudo principal y aquellos que abordan otras cuestiones.

De este modo, entre los trabajos que refieren a la tensión entre la cultura escolar y la cultura mediática se encuentra la producción de Jorge A. Huergo Fernández titulada “Comunicación/ Educación: del desorden cultural al proyecto político” en la cual se describe con precisión los cambios que en las últimas décadas se han producido en la escuela y obligan a pensar nuevas estrategias de abordaje frente a la complejidad del escenario actual.

Por otra parte, en el artículo “La Comunicación como contenido de enseñanza en la Educación Media” de Donadío, Echeverría, Díaz y Ferreyra se analiza el lugar que ocupa la comunicación tras la implementación del Polimodal en el nivel medio en la Argentina de los ’90, dando cuenta de la relación entre cultura escolar y cultura

mediática, con el fin de analizar cómo los temas de comunicación son integrados en el curriculum escolar.

En la misma línea, María Victoria Martin en el artículo “La formación docente y las culturas mediáticas” retoma conceptos de distintos autores que posibilitan conocer y distinguir los principales desplazamientos culturales y sus variables que se plasman en la sociedad contemporánea para investigar sus influencias en el ámbito educativo.

Por su parte, Luis Alfredo Argüello en su trabajo “Cortar y pegar. La producción textual de trabajos escolares universitarios” expone el fenómeno que se denomina “Cortar y pegar” y se relaciona con el proceso de producción textual de trabajos escolares universitarios en el contexto de los nuevos medios electrónicos. Señala los factores que promueven el copy page, la fragmentación del texto, el nuevo rol de los lectores y la crisis del concepto de autor desde la composición textual.

Por otro lado, Cielo Luciana Ormachea y Francisco Javier Cardozo en el artículo “La apropiación de las TIC en los futuros docentes. El caso de los estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento” exponen los resultados parciales obtenidos a partir de la investigación “Medios informáticos en la formación docente” dirigida por la Dra. Roxana Cabello. En ese sentido, indagan los niveles de apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que presentan los jóvenes futuros profesores de escuela media, que se forman en los profesorados universitarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento durante el año 2009.

En el artículo se presenta y problematiza la noción de “apropiación” para luego analizar su vinculación con el trabajo de campo realizado referido al uso de los medios informáticos en el ámbito de los profesorados de la UNGS. Posteriormente se examinan los resultados obtenidos en las encuestas centrándose en cuestiones relativas al acceso, el conocimiento y las competencias de los entrevistados.

Por último, dentro de este primer grupo de trabajos se encuentra el de Adrián Matías Pino, Ana María Bartet y Mariano Rozados titulado “TIC y formación docente: la comunicación en los procesos de alfabetización digital”. Los autores sostienen que en el marco de un contexto hipermediatizado se torna necesario que los formadores de las nuevas generaciones estén lo suficientemente capacitados en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías para incluirlas en sus prácticas educativas. En ese sentido, comparten los resultados de un relevamiento realizado en Concepción

del Uruguay (provincia de Entre Ríos, Argentina) en relación a los planes de estudio de las Carreras de Formación Docente y la presencia en las mismas de contenidos relativos a las nuevas tecnologías.

Por otra parte, se hallan los trabajos pertenecientes al segundo agrupamiento que se caracterizan por no centrarse en temas vinculados a los medios y las tecnologías.

En ese sentido, Analía Alejandra Sofía Umpierrez en su artículo "Cambiar la imagen de la escuela. Una lectura institucional de una escuela suburbana, a partir de las representaciones y las prácticas de los docentes" presenta una experiencia extensionista de capacitación a docentes de una institución educativa de Tandil (Argentina) que recibe a niños de sectores sociales desfavorecidos que le permitió recuperar los sentidos que los propios actores construyen respecto de su tarea, de los alumnos, los padres, el conocimiento y la sociedad.

Por otro lado, Aritz Recalde en su ensayo "Reflexiones sobre la Reforma Universitaria del año 1918: 7 hipótesis para el análisis" refiere al manifiesto generado por el movimiento estudiantil que se inició en 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y que se extendió por toda Latinoamérica. Da cuenta de los sentidos que se desprenden de dicho documento en cuanto al rol de la universidad y su relación con el Estado. No obstante, hace referencia a la relación que la universidad ha tenido con el gobierno en diferentes contextos políticos en la Argentina. Su visión posibilita al lector desnaturalizar ciertas lecturas hegemónicas que circulan sobre dicho documento.

Jessica Malegarie y Romina Tavernelli en su artículo "Educación para la integración. ¿Cómo se aborda la diversidad en el aula?" se centran en los procesos migratorios y de empobrecimiento y su impacto dentro de la institución educativa. Así, exponen los resultados de una indagación sobre la intervención docente frente a la diversidad con el fin de dilucidar si esta tiende más bien a buscar una integración de los alumnos, o conducen hacia procesos de discriminación y prejuicio que tendrían como consecuencia la limitación de un derecho.

Para las autoras reconocer que las desigualdades sociales atraviesan también las paredes de las escuelas, y que el prejuicio de los docentes hacia los alumnos diferentes por condiciones migratorias y/o socioeconómicas es un hecho que se manifiesta en la realidad, es un paso indispensable para trabajar con la diversidad.

Por su parte, Laura Tavella, Diana Luján Fonseca, Gabriela Mollo, Cecilia Inés Nóbile y Paula Tomé en su trabajo "Pensar antes de pensar. Nuevas estrategias de ingreso a la Universidad Nacional de La Plata" abordan la problemática de la deserción universitaria durante los comienzos de la carrera y presentan la experiencia llevada a cabo al frente de un taller optativo de adaptación para ingresantes que han implementado en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) para superar dicho obstáculo.

Por último, Julieta María Capdevielle en su ensayo "(Re) pensando el sistema educativo argentino en el neoliberalismo" reflexiona sobre el lugar de la escuela en la sociedad actual. Con ese fin se retrotrae a las condiciones socio históricas de su construcción y transformación; para considerar las políticas educativas que condicionaron y condicionan las prácticas educativas diarias, otorgando ciertas posibilidades de realización y materialización, y dejando de lado otras. Así caracteriza al Estado de Bienestar y su derrumbe para centrarse en la esfera educativa donde observa una mercantilización del sistema educativo que fue acompañada por una fragmentación en su interior. La institución educativa deja de constituirse como el espacio de lo común que posibilita la construcción del lazo social.

De este modo, se propone un posible agrupamiento y recorrido para la lectura de los materiales que se presentan a continuación, aunque seguramente es posible establecer otras relaciones.

Capítulo I

Comunicación/Educación: del desorden cultural al proyecto político[1]

Jorge A. Huergo Fernández

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Introducción

La escolarización está en crisis; esa crisis se evidencia como relacionada con el «desorden» sociocultural que vivimos y a través de múltiples microprocesos. ¿Qué hacer y qué pensar frente a esa crisis y a esa revoltura cultural?

El requisito para recorrer este trabajo es suspender las evidencias construidas por una infinidad de proyectos y prácticas que han invadido y están saturando un imaginario sobre Comunicación y Educación que habla de «educación para la comunicación» o de «comunicación para la educación», sentidos que están ligados a la empresa de la escolarización. En el para de ambos sentidos, aparece como evidente un anudamiento significativo que atribuye a la comunicación una situación de causa para lograr efectos educativos, o a la educación una función para alcanzar la comunicación armoniosa. Suspender esas evidencias significa disminuir el peso de la gravedad causal y desarreglar las relaciones funcionales (cfr. Piccini, 1999); las lecturas y las soluciones «físicas» han sido desbordadas por la revoltura sociocultural que vivimos. ¿Qué significados adquiere la relación entre Comunicación y Educación en el desorden sociocultural de fin de siglo? ¿Cómo está atravesando a la institución educativa esa revoltura sociocultural? ¿Cuáles son las provocaciones para la

[1] Este artículo se publicó en la Revista Question Nº 1 del año 2000. El presente trabajo es un adelanto del Capítulo 3 del libro de Jorge A. Huergo, con la colaboración de María Belén Fernández y Prólogo de Jesús Martín-Barbero, Territorios de Comunicación/Educación (título provisorio) que está en proceso de edición por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

investigación en Comunicación/Educación en medio de esta constelación aparentemente caótica de problemas?

Suspender las evidencias de innumerables proyectos y prácticas destinados por el para, que les otorga sentido, significa atravesar los límites impuestos al futuro interrogándonos por la escolarización como un modo material de «comunicación en la educación»; es decir, preguntándonos por el sentido del pasado en la constitución histórica de determinados dominios de saber y regímenes de verdad que se producen, distribuyen, circulan, reproducen y consumen en torno a la escuela.

En la lucha moderna entre razón y saber ancestral, los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la escuela: uno de los núcleos organizacionales que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad (junto con los mercados, las empresas y las hegemonías; cfr. Brunner, 1992). La escuela, que significó y significa una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia.

La escolarización alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes.

A la escolarización tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con: el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes, la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas, la construcción e identificación de un estatuto de la infancia, la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro, la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales, la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el maestro moderno, la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para esos Estados.

Al sostener que la escolarización está en crisis, lo que queremos afirmar es que todos y cada uno de estos elementos ha sido desbordado, cuestionado o desordenado

en la actualidad, no tanto por un cuestionamiento intrínseco a la institución escolar, sino como fruto del desorden sociocultural que se produce la crisis de la modernidad.

Entrada: La comunicación en el entramado de la revoltura cultural. Microprocesos de crisis de la escolarización

En la comunicación en la educación percibimos cómo la revoltura sociocultural ha puesto al descubierto el desborde de la escolarización y ha evidenciado su agonía; y lo percibimos en los microprocesos cotidianos, para los que los conceptos consagrados ya no nos sirven del todo. Atravesamos esta situación como itinerantes nómadas; y es una clave que la recorramos así, porque lo que se revuelve junto con los procesos y prácticas socioculturales son los saberes, a los que no tenemos que cerrar y sacralizar prematuramente.

Desarreglo del disciplinamiento social

En la actualidad el disciplinamiento ha sufrido un corrimiento hacia novedosas formas relacionadas con un nuevo régimen de la visibilidad, por un lado, y con la atomización de los cuerpos, por otro (Piccini, 1999). La desmaterialización de los contactos, a partir de las novedosas técnicas de la velocidad, hace que lo real se haya convertido en un lugar de tránsito, un territorio en el que el desplazamiento es un imperativo. Vivimos bajo el imperio de la inestabilidad social articulada con la fluctuación y la fugacidad, donde el mundo vivido es, en buena medida, el mundo visible gracias a los artificios de la técnica, que hacen del mundo un objeto de visión. El mundo vivido se convierte gradualmente en imagen que acontece afuera y, a la vez, se integra como una secuencia más dentro de las escenas de lo privado. Incluso el otro, como exterioridad irreductible, se desmaterializa, se deslocaliza y se ve sometido a la estética de la desaparición, diluyéndose su carácter concreto e histórico.[2]

---

[2] Para los argentinos, hay otra estética que posee un contenido trágico. El arquetipo de nuestra posmodernidad es nada más ni nada menos que la «desaparición de los cuerpos», pero no en una forma figurada o virtual, sino como entramado del genocidio, que inauguró una nueva forma de hacer política desde la resistencia: las «Madres de Plaza de Mayo», encarnación de los cuerpos desaparecidos (de sus hijos).

La experiencia cultural actual (más allá del diseño panóptico y de los imperativos pedagógicos de olvido del cuerpo) marca una novedosa forma de control del cuerpo que ha tomado la figura del peep-show (Urresti, 1994). La figura del peep-show sigue el sistema general de la discoteca; la discoteca como nueva cárcel: la cárcel de la liberación, donde se encierran sujetos que están obligados a divertirse. Muy diferente a la fiesta, donde se intentan satisfacer los deseos, la discoteca es más bien el lugar de creación de deseos, pero como nueva forma del control. Ya no es uno el que mira sin ser visto (como en el panóptico) sino uno que está en el centro «obscenamente» (en el centro de la escena) buscando ser mirado, para que otros gocen de esa posibilidad de mirarlo. Llamativamente, el que está en el centro supone que lo miran, pero no puede ver (por la luz que lo encandila, o por vidrieras oscuras) efectivamente a los otros. El peep-show inaugura una forma de control del cuerpo centrada en la atomización, en las iniciativas de autocontrol, en la búsqueda de autosatisfacción, donde el otro encarna una forma de vouyerismo.

Esta experiencia se revela en la llamativa competencia entre los niños y entre los jóvenes para ser sancionados en los espacios escolares. Pero siempre con una sanción que se reconoce revelándose como un juego, en el cual la norma carece de sentido regulador de las prácticas (o, al menos, se redefine su sentido). La figura del peep-show en la escuela parece también anudarse, por un lado, con la cultura de la impunidad y la corrupción (como imponente burla nacional de los adultos a la sanción) y, por otro, con prácticas que, excediendo o burlando la legalidad, se legitiman y se hacen públicas como formas de prestigio y trascendimiento socioeconómico. De este modo se trastoca el sentido del derecho: los derechos vienen a representar ventajas relativas y privilegios sectoriales.

Los corrimientos aparecen en las escenas escolares desarreglando las relaciones disciplinarias y sus imperativos. Pese a estas revolturas, el ímpetu disciplinario y normalizador permea en múltiples proyectos educativos. En concreto, la educación pretende disciplinar la entrada del mundo en la conciencia, un supuesto de la concepción «bancaria» denunciado por Paulo Freire, lo que implica dos cosas: que el educando es pasivo y que la institución escolar es la portadora y guardiana de «lo culto». Este disciplinamiento opera no sólo en el orden del conocimiento, sino en el de la cultura y de las prácticas. Como tal, conserva en el nicho escolar a «lo culto»,

escamoteando la realidad: ya no existe «lo culto», sino la cultura como complejidad y como pugna.

Impotencia de la racionalización

El escenario escolar se ha transformado en «campo de juego» donde se evidencia (de manera persistente) el conflicto entre el horizonte cultural moderno (racional) y los residuos culturales no-modernos (no racionales; cfr. Huergo, 1998). Los residuos culturales no-modernos, que no han alcanzado a ser ordenados y controlados por la racionalización moderna, revelan el modo en que se juega la hegemonía en el escenario escolar y en que es desafiada y contestada la cultura dominante. Estos residuos se redefinen a través de diferentes tácticas (de los débiles), aunque existen como dos formas paradigmáticas «posmodernas». Una, las «formas resistentes de afirmación» de determinadas matrices culturales, que hacen problemática el análisis de las resistencias exclusivamente en términos de negación (cfr. Huyssen, 1989: 312) y que evidencian la pugna por hacer reconocibles determinadas «señas» de identidad; de modo que no son simples «resentimientos», más propios del pulcro burgués (Kusch, 1975), sino formas afirmativas de resistencia. La otra, la emergencia de nuevas formas de exclusión sociocultural articuladas con una efectiva situación de condena a «ser inferior», resultante del cruce entre condiciones socioeconómicas de pobreza y empobrecimiento y matrices culturales o identitarias de los sujetos.

Pese a los esfuerzos (a veces paranoides) de la racionalización como obsesión por la claridad y la distinción frente a la oscuridad y confusión de los procesos y las prácticas culturales, con el desorden sociocultural emergen tres fenómenos a los que tenemos que prestar atención. El primero es que el ser alguien, caracterizado como una libertad rodeada de objetos, se articula con las nuevas modalidades de consumo que redefinen el horizonte del progresismo civilizatorio. Pero, además, que hacen que el ser alguien, un modo estable e hipostasiado de ser, sufra un corrimiento hacia el estar siendo fluctuante, evanescente y no localizable.

El segundo fenómeno es la creciente percepción de los jóvenes como violentos, delincuentes, desviados sociales o «incorregibles» (en el sentido de Foucault), lo que contribuye a tejer una criminalización de la juventud. En general, como señala Jesús Martín-Barbero, esto se debe a la imposibilidad de identificar a lo juvenil hoy desde las disciplinas (Martín-Barbero, 1998). Pero se suma esto también la criminalización

de los niños que, como actores de una guerra contra los adultos, adquieren conductas que son interpretadas como un reflejo o como un efecto de lo que ven por televisión o de las acciones virtuales en las que se forman consumiendo los videogames.

El tercer fenómeno es el de la violencia como desarregladora de los procesos escolares en cuanto acción destructora, invasora o depredadora contra las escuelas o sus materiales (al menos esto es notable y creciente en el Conurbano bonaerense argentino, en San Paulo, etc.). Como una revancha de lo bárbaro, algunos grupos sociales emprenden un intento de destrucción de los precarios edificios escolares, de invasión de los mismos o de depredación de los magros materiales didácticos existentes en ellas. Pero, además, este fenómeno ha contribuido a la percepción de la violencia más allá de la rutinaria agresividad de la vida escolar; una violencia interpretada, en principio, como manifestación del distanciamiento y la pérdida del sentido de pertenencia de la escuela a la comunidad.

Desborde del «estatuto de la infancia»

La educación del niño entendida como preparación para, ignora y acalla las revolturas socioculturales contemporáneas: una cultura de lo efímero, una imagen del «joven» que deviene deseo para los adultos, una desarticulación entre «educación para el trabajo» y el mundo del empleo, una desigualdad globalizada en el mercado. Ignora y acalla, además, la emergencia de una cultura pre-figurativa en la que se produce un cambio en la naturaleza del proceso cultural: los pares reemplazan a los padres (Martín-Barbero, 1996). Sobre todo, la educación como preparación para ignora o acalla una revoltura en el «estatuto de la infancia». La revoltura, que alcanza a los sujetos de la educación, implica una crisis, corrimiento y redefinición de lo que fue el «estatuto de la infancia», no sólo originada por el consumo cultural de los niños (que no se corresponde con las los productos/ofertas del mercado para niños) o por la aparición (como expresan algunos europeos azorados) de los «teleniños», sino como consecuencia de la total depredación y precariedad sociocultural producida por los modelos neoliberales (cfr. Barberena y Fernández, 1997).

Jesús Martín-Barbero, siguiendo ideas de la antropóloga Margaret Mead, habla de la emergencia de culturas pre-figurativas. Sin embargo, necesitamos percibir y trabajar cómo se configuran esas culturas en una economía cultural más amplia: cómo esas emergencias culturales tienen un carácter diferenciado cuyo dramatismo está

emparentado con las nuevas condiciones socioeconómicas del complejo globalización/neoliberalismo. Asistimos al dramático carácter socioeconómico de las culturas pre-figurativas, donde la pobreza y el empobrecimiento ha llevado al reemplazo del adulto por el niño y por el adolescente en el sostén económico de la familia. Con lo que cambia la naturaleza del proceso socioeconómico: el futuro, las edades y las etapas se alteran y provocan la configuración del desorden cultural.

En Argentina, al menos, cada vez más deben modificarse las condiciones de escolaridad o reformularse los contratos pedagógico-didácticos en algunas instituciones, debido a las características del niño-trabajador (precario), que -de paso- subvierten la idea de la educación del niño para el mundo del trabajo. Otra alteración está representada por las becas otorgadas por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires a los niños y jóvenes escolarizados cuyas familias han sido caracterizadas como pobres por ciertos organismos de control y gestión de la acción social estatal. Frente a esas becas, se producen múltiples situaciones de uso y consumo de las mismas, configuradas por verdaderas tácticas de los débiles, de las cuales se valen cada vez más estos sectores para procurar quedar «colgados», más que insertos, en las nuevas condiciones del sistema socioeconómico. Esas becas se han convertido en el principal ingreso familiar, lo cual modifica los contratos de aprendizaje y de evaluación y promoción entre docentes y alumnos (ya que una desaprobación, por ejemplo, significaría el no cobro de la «beca-salario» percibido por los niños para el sostén familiar); pero, fundamentalmente, desordena y subvierte la misión de la institución escolar y las características de la escolarización.

Por otra parte, están perturbando crecientemente el orden de la infancia escolarizada los casos de niñas embarazadas, por ejemplo, a los 12 años; situación que no sólo pone en crisis la «normalidad» esperada en la institución escolar y en la escolarización, sino que desafía la construcción curricular; pero, además, en la tramitación burocrática trastoca la categoría de «adulto» encargado y responsable de la educación del «niño». Todo lo que contribuye a percibir que, de ser un derecho (que se correspondía con un deber de los padres en la legislación del siglo XIX), la educación pasó a ser a la vez un producto cultural objeto de consumos diferenciados acordes con la segmentación social y un escenario de resolución precaria y depredadora del ajuste social, donde el «menor» necesita actuar como un adulto.

Obsolescencia de la lógica escritural

El tradicional centramiento en el texto, en el libro como eje tecnopedagógico escolar y en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer (que responde a una cierta linealidad del texto y a las secuencias del aprendizaje por edades o etapas), sumado al solipsismo de la lectura y la escritura, ha desencadenado una pavorosa desconfianza hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, hacia la oscuridad de los lazos sociales que desencadena y hacia la confusión de las sensibilidades que genera (Martín-Barbero, 1996). La crisis de la lectura y la escritura, atribuida defensivamente por la escolarización a la cultura de la imagen, debería comprenderse como transformación de los modos de leer y escribir el mundo (no ya sólo el texto), como des-localización de los saberes y como desplazamiento de «lo culto» por las culturas.

A esto se suma el conflicto entre la lógica escritural y la hegemonía audiovisual. En general las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la cultura oral. Se incorporan a la modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta oralidad secundaria como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros. Y esto emerge incontrolablemente en el escenario educativo. Aunque la pedagogía persista en un afán imperialista de lo escritural, de tal modo que la escritura siempre permita la «inscripción» o fijación del significado de los acontecimientos (lo cual siempre fue condescendiente con tiempos largos y grandes relatos) los fenómenos, los acontecimientos, los procesos y las prácticas de nuestra situación latinoamericana de fin de siglo son tan evanescentes, tan fugaces y tan veloces, que casi siempre es imposible fijar o inscribir su significado. Por lo que una pedagogía posmoderna debe (intuyo) inaugurar una trayectoria donde lo dicho sea subvertido por el decir, donde la utopía restrictiva pueda ser desbordada, desafiada y resistida por un arco de sueño social en el que todas las voces puedan reconocerse, superando la injusticia de las narrativas desde las que son habladas.

Las culturas toman su revancha: las resistencias

En tiempos de desorden cultural, de destiempos en la educación irrumpe una verdadera revancha de las culturas que evoca la imagen del palimpsesto como

memoria borrada que borrosamente emerge en las entrelíneas con que escribimos el presente (Martín-Barbero, 1996). El conflicto se evidencia en las resistencias y las formas de lucha por las identidades culturales. Los ámbitos educativos son escenarios de pugnas culturales que las exceden; son los lugares donde diversas formas de resistencias se ponen de manifiesto (Huergo, 1998). Así, es imprescindible poner atención a la autonomía parcial (o «autonomía relativa») de las culturas que juegan en el escenario escolar, y al papel del conflicto y la contradicción existente en el proceso de reproducción social. Por este camino es posible comprender los modos en que trabaja la dominación política aun cuando los estudiantes rechacen desde sus culturas la ideología que está ayudando a oprimirlos. En esos casos, puede observarse en perspectiva cómo la oposición que impugna activamente la hegemonía de la cultura dominante pone en conflicto a la reproducción, pero puede también asegurar un destino de relegamiento a situaciones de desventaja socioeconómica. Particularmente en el escenario escolar, además, se visualiza cómo el drama de la resistencia (emparentado con el «drama del reconocimiento») está directamente relacionado con el esfuerzo de incorporar la «cultura callejera» al salón de clases (McLaren, 1995). Las resistencias, en ese caso, son formas de pelea en contra de que la escuela borre las identidades callejeras; son luchas contra la vigilancia y el disciplinamiento de la pasión y el deseo.

Debilitamiento de la legitimidad del maestro

Estamos presenciando un período de acelerada desarticulación entre la escuela y el imaginario de ascenso socioeconómico. Esto ha transformado a la escuela en un producto cultural, objeto de consumos diferenciados de acuerdo con la segmentación socioeconómica. La situación material que a la salida del trayecto escolar era modificada en virtud de la movilidad social (al menos en el imaginario) es hoy naturalizada a la entrada al trayecto escolar: según la situación material al momento de la matriculación, el consumo del producto cultural escolar será desigual.

En este contexto se modifica radicalmente la figura del maestro, que de «apóstol» pasa a ser dispensador de productos culturales; pero no ya como «propietario» de un saber, sino simplemente como un nuevo tipo de empleado de comercio. Esto se ve agravado por las condiciones materiales y simbólicas en las cuales el maestro realiza su tarea; si bien el maestro nunca fue un trabajador bien remunerado, la

legitimación social de su tarea docente hacía que fuera una figura de prestigio para toda la sociedad.

Por otra parte, la microprocesualidad docente aparece en el imaginario crecientemente desajustada con los intereses de diferentes grupos o clases que eventualmente delegarían el derecho de violencia simbólica, y allí radica una de las claves de la creciente deslegitimación de la docencia. Su poder fue arbitrario, como lo señala Pierre Bourdieu, para imponer una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1981); pero la acción pedagógica implicaba como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa del docente que la ejercía (Ib.: 52). En ese sentido, los maestros (como emisores pedagógicos) aparecían automáticamente dignos de transmitir lo que transmitieran y, por lo tanto, autorizados para imponer su recepción (Ib.: 61). Esta descripción está absolutamente revuelta y la legitimidad del maestro está debilitada. El problema parece ser más amplio: ¿en qué sentido la escuela sigue siendo un sistema legítimo que ejerce violencia simbólica a través de la autoridad pedagógica, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Ib.: 44)?. En otros términos, ¿de qué modo continúa la escuela siendo un «aparato ideológico del Estado»?.

Redefinición del espacio público y nuevos modelos de ciudadanía

Hoy la palabra (argumentación pública y discusión racional[3] que constituía lo público, aparece en los medios. Existen diversos modos de distinción entre lo público y lo privado en la actualidad. El modelo económico liberal sostiene que la administración estatal significa lo público y la economía de mercado es el recinto de lo privado. El modelo de la «virtud republicana» asocia lo público con la comunidad histórica y con la ciudadanía. Para un gran número de autores, lo público es un espacio fluido y polimorfo ligado a los medios, que garantiza la opinión pública; es decir: lo público se constituye en espacios massmediáticos. Con la sociedad de masas y de medios, se redefine el espacio público como "el marco mediático gracias al cual el dispositivo institucional y tecnológico propio de las sociedades posindustriales es capaz de presentar a un público los múltiples aspectos de la vida social" (Ferry, 1992: 19). En esta concepción, el espacio público no obedece a las fronteras nacionales de

---

[3] Véase sobre esta cuestión, y la relación entre lexis y praxis en la constitución de «lo público», Hannah Arendt, La condición humana, 1993 (Capítulo II: "La esfera pública y la privada").

cada «sociedad civil», sino que es un medio de la humanidad «mundializada». Lo que trae aparejadas dos consecuencias: el espacio público está en gran medida atomizado y se multiplica y fragmenta, y se caracteriza por el espectáculo: la espectacularización del espacio público acontece en la medida de su massmediatización.

Hacia fines del siglo XX, y ligado con el problema de lo público y lo privado, se presenta otro problema crucial. Es el problema acerca de qué ciudadano (queremos/podemos) formar (o estamos formando) en los procesos educativos. En el siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento y otros pioneros de la educación pública tuvieron una percepción fundacional en torno a la formación de ciudadanos acordes a la etapa de organización nacional. La organización nacional requería cierta homogeneización de la cultura, una moralización de los trabajadores, orden y disciplina en la vida social cotidiana... Sarmiento anuda esas finalidades con la formación de un argentino capaz de ejercer la ciudadanía en un sentido moderno. Afirma Sarmiento en su obra Educación popular, en 1849, que la educación ha de "preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre".

Pero, ¿qué ocurre en los albores del siglo XXI?. Para Néstor García Canclini, el espacio público se constituye no ya por relaciones vinculadas al trabajo (como en Hegel y Marx) sino en los ámbitos de consumo. En el consumo se ejerce y constituye la ciudadanía (García Canclini, 1995). Los ciudadanos, en muchos casos, son considerados como «clientes». La lucha por la ciudadanía como lucha por el consumo es ciertamente un aspecto determinante en la significación de los modelos neoliberales cuya narrativa obedece a la «moral» del mercado. Para formar al ciudadano-consumidor, en la educación debe trabajarse la mayor «libertad» posible del consumidor frente al aumento constante de oferta de bienes. En otros casos, para formar al ciudadano-cliente se propone la formación de agentes microeconómicos que puedan desenvolverse con la mayor racionalidad posible en el mercado; a la vez amplían la categoría de clientes a un usuario de servicios que tiene que ejercer nuevos derechos.

En el marco de la «sociedad mediatizada», para John Keane existen tres tipos de «esferas públicas» (Keane, 1995): 1) las micropúblicas, donde centenares o miles de disputantes interactúan a nivel sub-Estado nacional (desde la charla de café, las Comunidades Eclesiales de Base, las aulas escolares, etc.); 2) las mesopúblicas, donde

disputan millones de personas en el marco del Estado-nación (los periódicos, la televisión, etc.); y 3) las macropúblicas, donde disputan cientos de millones (desde coproducciones multinacionales, pasando por Reuter, por ejemplo, hasta Internet donde los disputantes están copresentes en forma virtual, como netizens en lugar de citizens). Las tres esferas interactúan y vuelven poroso al espacio público, y marcan el paso de la lexis como crítica y argumentación, al mundo de la opinión y el espectáculo. ¿Cómo formar ciudadanos (o netizens?) en este panorama del nuevo espacio público con tres esferas?.

Salida: Hacia un proyecto político en Comunicación/Educación

Repensando la comunicación en la educación

Las verdaderas revolturas culturales actuales, permiten (como mínimo) pensar en un nuevo régimen de la educabilidad. El concepto de educabilidad había sido desarrollado por el pensamiento realista (especialmente neotomista) y por el pensamiento espiritualista, como la capacidad de ser educado, que respondía a una de las preguntas fundamentales de la pedagogía: ¿es posible educar?, y que se complementaba con la capacidad de educar o educatividad.

Seguramente si nos preguntamos hoy: ¿es posible educar?, nos pueda asaltar la tentación de elaborar una propuesta racionalizadora, normativa y regulativa de las prácticas educativas respecto del desorden cultural emparentado con las nuevas formas de la comunicación. Las obsesiones pedagógicas que ligan a la educación con una escolarización con sentido de disciplinamiento, han insistido en organizar racionalmente la revoltura cultural, cuando no la han negado. Pero las obsesiones de la pedagogía moderna se han visto desbordadas por una situación imposible de soslayar.

Desde allí nuestra respuesta a la pregunta iría por el lado de la «comunicación para la educación» entendida como, por un lado, la incorporación de medios de comunicación en la educación y, por otro, un cúmulo de estrategias que tienden a una armonía en la comunicación para favorecer la tarea educativa, que en general se ha sustentado en el desplazamiento hacia el «receptor» y el desplazamiento de la concepción «bancaria» hacia el feed-back o retroalimentación.

Aquí podemos observar un carácter instrumental en el uso de medios e incluso en el uso de la comunicación interpersonal o grupal para la educación. Recordemos que lo instrumental se centra en el instrumento, en la tejne desprovista de poiesis. La racionalidad instrumental tiene como interés propio de fondo la organización y disposición de «lo a la mano» (en el sentido heideggeriano), es decir: la manipulación, que implica el diseño de estrategias, que aspiran al control y dominio de la naturaleza y, por extensión, de los otros.

Sin embargo, no es en esta línea en que necesitamos pensar un nuevo régimen de educabilidad. Así como Georg Simmel pensó la socialidad como trama de diferentes relaciones e interacciones condensadas en la noción de «sociedad»[4] (Simmel, 1939), no es posible mantener nuestra vieja idea de educación, tan presente en las persistentes concepciones «bancarias». El aporte de Simmel al pensar la socialidad ha de ser una huella para pensar los nuevos modos de comunicación (transmisión/formación) de prácticas, saberes y representaciones en la trama de la cultura, como espacio de hegemonías.

Pero, ¿qué comunican, es decir, qué significados producen y qué sentidos adquieren todas estas formas de desorden o de oposición que se instalan en la educación y, de paso, dan una estocada mortal a la escolarización (que parece insistir en reformular estrategias agónicas de defensa)?.

En primer lugar, lo que comunica esta revoltura, todo este desorden, es que la comunicación, lejos de haber contribuido a configurar un mundo más armonioso, se encuentra con un mundo infinitamente más complejo y conflictivo: revela un mundo más desdichado. La utopía tecnológica según la cual los avances y las nuevas modalidades de comunicación mediada por tecnologías cada vez más sofisticadas estarían directamente vinculados con una vida social más armoniosa y más justa, no parece ser más que una ilusión.

En segundo lugar, el desorden cultural que irrumpe en los escenarios educativos comunica que la «comunicación para la educación», entendida como incorporación de medios de comunicación en la educación o como estrategias de armonización de la comunicación para educar, no harían más que reforzar la concepción instrumental en el uso de medios y tecnologías, la ilusión de la modernización por la manipulación de

[4] La «sociedad» constituye una representación imaginaria que contiene la totalidad de las variedades y la cristalización de la mutabilidad de toda/cualquier «sociedad».

herramientas separadas de un proyecto pedagógico o el imperialismo racionalizador de la escolarización, lo que significa un placebo a una escolarización herida de muerte.

En tercer lugar, todo este desorden comunica que los niños cuentan, como sostiene el sugestivo título de un libro de Maritza López (López de la Roche y Gómez Fries, 1997). Más allá de la propuesta práctica de la autora, la idea de que los niños, o los educandos, cuentan contiene distintos sentidos:

- los educandos «cuentan» como el otro: toda práctica de Comunicación/Educación tiene que partir del otro, de sus condiciones, de su «universo vocabular»,[5] de las construcciones discursivas de que es objeto, de las situaciones que lo han oprimido y lo configuran como diferente. Pero «cuentan» como un otro no hipostasiado, separado, pura exterioridad, sino como un otro que pertenece a la trama del nos-otros. Una trama cultural de la que estamos hechos y de la que, definitivamente, no estamos separados los educadores/comunicadores;
- los educandos «cuentan» en cuanto relatan su realidad, hablan el mundo, lo dicen. Es decir: pronuncian su palabra. Esto tiene que llevarnos a lo que significa provocar el pronunciamiento de todas las voces y provocar la pregunta, como formas de generar una formación educativo-comunicacional, más allá de lo que «ya ha sido dicho», de los encasillamientos o las estigmatizaciones;
- los educandos «cuentan» en el sentido en que construyen una memoria como acumulación narrativa que excede los discursos desde los que son narrados y el entrampamiento de la «gran conversación neoliberal», que exalta la diversidad y entiende al diálogo como un modo de dilatar y suspender el conflicto.

En cuarto lugar, este desorden alienta a imaginar formas de mayor expresividad cultural en nuestras producciones mediáticas, sean estas educativas o no, donde sea posible el conocimiento del contexto, el reconocimiento de nuestra situación y las posibilidades de transformación de una sociedad crecientemente depredadora. Para esto, alentar en la producción el proceso clave propuesto por el uruguayo

---

[5] Entendido como «campo de significación» y no sólo reducido al vocabulario.

Mario Kaplun: la prealimentación (Kaplún, 1989), incluso como práctica de investigación participante, que permite el reconocimiento del a quién de nuestra comunicación, para que el proceso no adquiera las características «bancarias» de comunicación/educación, donde se deposita en el otro lo que ha sido creado para el otro y no con él. Este tipo de producciones realizadas desde la prealimentación, alienten a su vez el diálogo, la participación y la creatividad como formas de democratización del espacio audiovisual y virtual, y que trabajen como respuesta alternativa frente a la proliferación de producciones que cercenan esas posibilidades vehiculizando las trampas ideológicas de la globalización e invadiendo el espacio audiovisual y virtual.

En quinto lugar, todo este desorden permite pensar la comunicación en la educación desde las rupturas y las discontinuidades, sin encasillar o estatuir prematuramente sus sentidos. Como lo propone Ilya Prigogine, ante el desorden y la inestabilidad en los procesos es necesario pensar una «dinámica ampliada», que vaya más allá de la dinámica característica de un estado de orden (cfr. Carletti, 1996). En realidad, con el alejamiento del equilibrio se entra en una situación de desorden, de caos o de crisis; las obturaciones que proclaman el regreso a formas ya desordenadas de enfrentar esa situación no hace más que retardar el surgimiento de «estructuras disipativas», en las cuales el desorden aparece como un generador productivo, como una promisoria esperanza que desafía nuestra creatividad, nuestra imaginación crítica y nuestra autonomía.

Pero, en sexto lugar, necesitamos situar el problema en «trayectos de comprensibilidad» (como la globalización, la revolución científico-tecnológica, la sociedad de la comunicación y las políticas neoliberales) y comprender la tensión entre escolarización y autonomía en la trama comunicacional de la microesfera pública educativa, enmarcada en dos macro-atravesamientos:

- un atravesamiento diacrónico que considere los «tiempos largos» que van de la protoglobalización (la conquista de América) a la tardoconquista (la

globalización),[6] en un entramado que se resignifica y se rearticula continuamente a través de la historia;

- un atravesamiento sincrónico, considerando el juego entre una imagen posmoderna de los efímero y lo equivalente en las relaciones de poder, por un lado, y una narrativa poscolonial que construye una trama donde no se diluye la observación de la materialidad pesada del poder denso, por otro.

La constelación de propuestas, de trayectorias de nuestra práctica, más que continuar el camino de las inscripciones, o contribuir a formular estrategias en el sentido de diseños y dispositivos de un lugar para que otros recorran, debe -acaso- permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la escolarización y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación.

De la «educación para la comunicación» a la educación en comunicación

Repensar la comunicación en la educación en el sentido que venimos proponiendo, significa reconocer esa comunicación, en la trama del desorden cultural, en los ámbitos educativos. Pero, inmediatamente, significa desordenar todo un imaginario que ha sido tejido alrededor de la representación de «educación para la comunicación», poner en crisis ese imaginario y esa representación cristalizada y hacerlo, precisamente, desde la situación de las revolturas que revuelven el sentido de la educación misma.

El obstáculo clave en la mayoría de los proyectos de educación en comunicación ha sido, y es, naturalizar la dimensión escolarizante de la educación, haciendo que sólo fuera posible pensar y proyectar la «educación en comunicación» desde el anudamiento de un significante (la educación) con un significado (la escolarización). Como todo anudamiento imaginario, éste responde a determinados intereses de una «lógica identitaria conjuntista» construida a lo largo de la historia, que hace que esa representación imaginaria obture otras posibles y obnubile diferentes sentidos que quedan acallados.

---

[6] Cuyo arquetipo, en nuestro caso argentino y en muchos países de América Latina, es la desaparición del otro.

Anudar la educación a la escolarización significa reducir el sentido de la educación: el alcance de la significación de la educación no logra sobrepasar la idea de escolarización, y esto penetra fuertemente en los proyectos de «educación en comunicación». En este horizonte restrictivo (represivo) naturalmente se producen ciertos desplazamientos representativo-conceptuales adyacentes: la «educación en comunicación» es entendida solamente como «educación para la comunicación», y esta significa, regularmente, «escolarizar la comunicación».

Esta significación, sin embargo, ha tenido dos alcances; el primero es el anteriormente enunciado: el sentido de «educación en comunicación» es «educación para la comunicación»; el segundo ha sido percibir los problemas y los procesos desde esa matriz restrictiva de sentido, es decir, percibir a la «comunicación en la educación» como una significativa perturbación a la educación; la comunicación, en la trama de la cultura, es la que viene a desordenar la «educación». Pero, en realidad, lo que viene a perturbar y desordenar la comunicación es la escolarización, contribuyendo a poner en crisis la hegemonía de una forma histórico-social de la educación: la esolarizada. Con todo, esta situación también permite alentar la reconstrucción de sentidos olvidados, perdidos o reprimidos por ese anudamiento entre educación y escolarización: la comunicación, en la trama de la cultura, viene a desordenar la matriz restrictiva de sentido y a producir «estructuras disipativas» de sentido, de manera que instaura la posibilidad de pensar, recrear e imaginar nuevos sentidos de la educación más allá de la escolarización. Esos nuevos sentidos tienen que reconectarse con la matriz de sentido que articula, en una dimensión histórico-social, a la educación con la autonomía.

La autonomía significa la "instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto" (Castoriadis, 1993a, I: 178). Significa que nuestra palabra debe tomar el lugar del discurso del Otro (discurso que está en nosotros y nos domina, nos configura y nos actúa). En la «educación en comunicación», autonomía significa, entonces, instituir un campo para la palabra.

En el sentido psicoanalítico, la autonomía no debe entenderse como que lo inconsciente sea conquistado por la conciencia (como parece sugerir la máxima de Freud: "Wo es war, soll Ich werden"), lo cual constituye la finalidad de la «lógica identitaria conjuntista» (Castoriadis, 1993a) cuando instituye el pensamiento como «razón» (reconocible en todas las empresas histórico-sociales civilizadoras de

«bárbaros», desde las conquistas hasta la globalización de la nueva derecha). Para Castoriadis, la frase de Freud debe completarse con "... donde Yo soy/es, Ello debe emerger" (Castoriadis, 1993b: 93), ya que con el surgimiento continuo, incesante e incontrolable de nuestra imaginación radical nos hacemos humanos y vivimos una existencia autónoma. «Pronunciar la palabra» no es ordenar racionalmente el mundo; la palabra no es logos. «Pronunciar la palabra» es liberar el flujo de las representaciones y los sueños; es, como afirmaba Paulo Freire, «pronunciar el mundo», un mundo que no se apoya en ninguna re-presentación «dada», sino en un sueño común. Porque la creación de la sociedad instituyente es, en cada momento, «mundo común» (kosmos koinos): posición (más allá de «lo puesto») de individuos y relaciones, de voces y sujetos, de significaciones y aprehensiones comunes.

La «educación en comunicación» es, inmediata y regularmente, imposible (al menos en relación con la autonomía), desde el punto de vista «lógico» (de la lógica identitaria). Esa imposibilidad consiste en que debe apoyarse en una autonomía aún inexistente, pero para ayudar a crear la autonomía del sujeto. Es decir: la imposibilidad de volver autónomos a quienes están en el marco de una sociedad heterónoma instituida, a la cual han interiorizado. La salida de esta aparente imposibilidad es la política, como hacer pensante que "tiene por objeto la institución de una sociedad autónoma y las decisiones relativas a las empresas colectivas" (Castoriadis, 1993b: 97). Un hacer pensante que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os, ni a la inversa. La «educación en comunicación», entonces, es siempre política; es institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual (cfr. Castoriadis, 1993c).

La «educación en comunicación», en cuanto poder instituyente, trabaja postulando a los sujetos como autónomos (como punto de partida) para que, en la conquista y desarrollo de su autonomía, instituyan una sociedad autónoma con individuos autónomos, que rebasen las expectativas de efectividad, funcionalidad, organización racional, eficiencia, claridad y distinción, y que construyan la autonomía: imposibilidad lógica (del legein instituido) a la vez que íntegra y radical posibilidad creativa.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDT, H. (1993), *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

BARBERENA, M. y FERNANDEZ, M. B. (1997), *Infancia: un viejo sujeto, un nuevo sentido*. Ponencia en el IX Encuentro de FELAFACS: Los desafíos de la comunicación globalizada, Universidad de Lima, Perú.

BOURDIEU, P. y J.-C. PASSERON (1981), *La reproducción*. Barcelona, Laia.

BRUNNER, J. J. (1992), *América Latina en la encrucijada de la Modernidad*, en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS.

CARLETTI, A. (1996), *Sistemas caóticos y azar: los límites de la ciencia moderna*, en Díaz, E. (ed.), *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos.

CASTORIADIS, C. (1993a), *La institución imaginaria de la sociedad, 2 Tomos*. Buenos Aires, Tusquets.

CASTORIADIS, C. (1993b), *Psicoanálisis y política*, en *El mundo fragmentado*. Montevideo, Nordan-Altamira.

CASTORIADIS, C. (1993c), *Poder, política, autonomía*, en *El mundo fragmentado*. Montevideo, Nordan-Altamira.

FERRY, J.-M. (1992), *Las transformaciones de la publicidad política*, en Ferry, J.-M., WOLTON, D. y otros, *El nuevo espacio público*. Barcelona, Gedisa.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos*. México.

HUERGO, J. (1998), *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*, en *Revista Nómadas, Nº 9*. Santafé de Bogotá, Universidad Central.

HUYSSEN, A. (1989), *Guía del posmodernismo*, en Casullo, N. (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires, Puntosur.

KAPLUN, M (1989), *Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda*, en P. Valdevellano (ed.), *El video en la educación popular*. Lima, IPAL.

KEANE, J. (1995), *Structural Transformations of the Public Sphere*, en *The Communication Review, Nº 1*. San Diego, University of California.

KUSCH, R. (1975), *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires, Cimarrón.

LOPEZ DE LA ROCHE, M. y GOMEZ FRIES, M. G. (1997), Los *niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*. Santafé de Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF.

MARTIN BARBERO, J. (1996), *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, en RevistaNómadas, Nº 5*. Santafé de Bogotá, Universidad Central.
MARTIN BARBERO, J. (1998), *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en Revista Oficios Terrestres, Nº 5*. Buenos Aires, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).
MCLAREN, P. (1995), *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México, Siglo XXI.
PICCINI, M. (1999), *Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura*, en M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas, *Recepción artística y consumo cultural*. México, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
SARMIENTO, D. (1949), *De la educación popular [1849*]. Buenos Aires, Lautaro.
SIMMEL, G. (1939), *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización, 2 Vol*. Buenos Aires, Espasa Calpe.
URRESTI, M. (1994), *La discoteca como sistema de exclusión*, en M. Margulis y otros, *La cultura de la noche*. Buenos Aires, Espasa Calpe..

Capítulo II

La Comunicación como contenido de enseñanza en la Educación Media[7]

Alejandro Díaz, Luis Donadío, María de la Paz Echeverría y
María Lourdes Ferreyra
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

La educación argentina inició durante la década del noventa un proceso de profunda transformación que fue reconocido por muy diversos actores (Puigross, Tiramonti, Sarlo, Huergo, Fernández, Kaplún), pero interpretado en formas diferentes. Mientras para algunos fue el resultado de la instalación de un proyecto neoconservador (Tiramonti, 2001), para otros daba cuenta de importantes años de esfuerzos en busca de cambios consensuados y programados (Varela y Álvarez Uría, 1991).

Sin embargo, nadie puede negar que esta transformación surge en un campo educativo muy diferente al de hace algunos años, que se configura como un territorio confuso en el que coexisten múltiples miradas (Huergo, S/D). Uno de los factores que mayor incidencia tuvo en los profundos cambios que se están dando al interior de este campo fue el surgimiento de los medios de comunicación como nuevos socializadores (Barbero, 2002), que dieron origen a nuevas formas de expresiones culturales en un proceso llamado “cultura mediática” (Mata, 1999).

---

[7] Este artículo se publicó en el Nº 3 de la Revista Question, en el año 2002. Al momento de escritura, los cuatro autores eran estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNLP e integraban el equipo docente de la materia Comunicación y teorías, Cátedra II, de la FPyCS, UNLP, en la que se desempeñaban como ayudantes alumnos de Florencia Saintout, Nancy Díaz Larrañaga y Alfredo Alfonso. El artículo fue escrito en el año 2002 en el marco del proyecto “Los materiales educativos y la enseñanza de comunicación: perspectivas y abordajes” dirigido por Nancy Díaz Larrañaga, perteneciente al Programa de incentivos, código P/073, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
Los autores Donadío, Echeverría y Ferreyra, avalamos y agradecemos su publicación y queremos dedicarla a la memoria de nuestro amigo Alejandro Díaz.

En la era de la globalización, las diferencias al interior del sistema educativo argentino se definen como su principal característica: mientras algunas escuelas trabajan con los elementos de tecnología más avanzados, otras se encuentran en condiciones sumamente precarias en las que esos alumnos, solamente acceden a la tecnología –en el mejor de los casos- a través de un televisor.

Diferentes miradas

La inserción de los medios de comunicación en el espacio educativo plantea una zona de conflicto generando una polémica que divide a quienes estudian las consecuencias de esa interacción: mientras un número creciente de especialistas promueve la inclusión de las nuevas tecnologías en las escuelas porque consideran que puede ayudar a la educación, otros mantienen sus reservas sobre sus beneficios y las definen como un elemento obstaculizador (Caruso y Dussel, 1996).

Quienes se oponen a la presencia de los medios de comunicación, por ejemplo autores como Giovanni Sartori (2000), en una posición que podríamos definir como "tecnofóbica", sostienen que a los tres años, todo niño es como una esponja y que si el primer contacto que tienen con el mundo es lo que ven a través de una pantalla, entonces sus relaciones con este mundo serán un cosmos reducido a todo lo que sea visible. En este sentido, los "tecnofóbicos" afirman que se destruye la capacidad de abstracción y, por lo tanto, de pensamiento.

Desde una perspectiva tecnocrática completamente opuesta, se sostiene que es muy simplista decir que un chico agredió a otro por consumir productos violentos por televisión o en juegos de computación (Quiroz, 1993; Orozco Gómez, 2001). Debemos reconocer que vivimos en un contexto de violencia en la familia y la sociedad, que se hace presente en el ámbito escolar, y no adjudicar a la masividad de los medios y a la televisión todos los males de las sociedades actuales. En realidad la televisión tiene numerosos efectos positivos (García Canclini, 1993). Desde que democratiza la cultura y canaliza numerosas necesidades, hasta que permite un momento de distensión a personas quizá abrumadas por su vida cotidiana.

Dejar de pensar en los medios como "maquiavélicos" da lugar a una tercera posición, en zonas de grises donde se considera que la denominada "teleadicción" se

puede prevenir si se fomenta en los más chicos la lectura, los juegos y la vida al aire libre (Gutiérrez Pérez, Francisco, 1975). Si bien la televisión es un ejemplo de la inserción de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje, Internet y los videojuegos; también sirve para analizar el fenómeno actual de la relación medios/educación (Buckingham, 2000; Matto, 2000).

En una postura intermedia, y desde la idea de Comunicación/Educación, Belén Fernández y Jorge Huergo sostienen que no se puede reducir la relación entre recepción y educación a la relación entre los individuos o grupos y los medios, porque la cultura mediática no sólo refiere al acceso a estas tecnologías, sino que implica reconocer que los sentidos mediáticos se han hecho cultura (Huergo y Fernández, 2000). A lo que agregan que tiene que trabajarse desde el reconocimiento de los propios sujetos en el diálogo porque en palabras de Paulo Freire (1999), el diálogo es un fenómeno humano que revela la palabra como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, como el modo en que se procura buscar la esencia en la interrelación entre acción y reflexión, un diálogo que significa la puesta en juego del lenguaje y la cultura que evidenciando una pluralidad de valores y de intereses políticos que pueden tanto converger como estar en contradicción (Huergo y Fernández, 2000).

Estas contradicciones cambian de acuerdo al contexto político, económico y social en el que cada escuela está inserta. Debemos reconocer las diferencias que se dan al interior del campo de Comunicación / educación y que tienen que ver con la existencia de múltiples culturas. Esta postura propone pensar en los medios como otro elemento socializador dentro del contexto cultural en el que los niños están inmersos, para poder trabajarlo como un factor decisivo en la construcción de su identidad (Kaplún, 1996). Quizás escuchando la palabra de los nuevos “tele-niños” (Alonso, Vázquez Freire, y García Matilla, 1995) se pueda comenzar a desenmascarar la censurada relación entre los alumnos y los medios de comunicación, convirtiéndose en una mediación más, tal vez la más importante, en su vida cotidiana. Tal como afirman Alonso, Vázquez Freire, y García Matilla, (1995), seguir negándole a los alumnos herramientas para vivir el día a día con su “teleciudadanía” es carente de un modelo sociocultural que como sociedad pregonamos: el democrático.

Si nos basamos en las teorías anteriormente propuestas, podríamos decir que la mayoría de las escuelas argentinas siguen pensando desde una postura “tecnofóbica”,

que no reconoce a los medios como emergentes de la cultura, como mediadores, ni como educadores; porque sigue pensando de forma lineal e instrumentalista. Sin embargo, es creciente el número de establecimientos que comienza a reconocer a los medios como un nuevo socializador. En este contexto de "revoltura cultural" (Huergo y Fernández, 2000) en el que estamos inmersos, la Nueva Ley Federal de Educación, intenta unificar y homogeneizar al sistema educativo argentino. La propuesta de incorporar una mirada transversal de la comunicación responde a este objetivo.

Reforma Educativa: la Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación 24.125 tiene vigencia desde Abril de 1993 y reorganiza el sistema nacional de educación desde el Jardín de Infantes, hasta el nivel superior, transformando la estructura de siete grados de la escuela primaria desde los seis años, y de cinco de escuela secundaria, en una nueva organización que se inicia a los tres años de edad siendo obligatorio el último curso del nivel inicial, que continúa con nueve años de Educación General básica (EGB) y termina con tres años de Educación Polimodal. Este sistema, establece diez años de obligatoriedad: el último del nivel inicial (niños de cinco años) y los nueve de la EGB.

La EGB se divide en tres ciclos de tres años cada uno. La educación Polimodal incluye dos tipos de formación:

- Una Formación General de Fundamento (FGF) que se traduce en Contenidos Básicos Comunes (CBC) que representan aproximadamente el 50% de la carga horaria del nivel.
- Una Formación Orientada (FO) que se manifiesta en Contenidos Básicos Orientados (CBO) que tienen como función contextualizar y profundizar los CBC. Representan aproximadamente el 30% de la carga horaria del nivel, y se articulan con Contenidos Diferenciados (CD) que serán definidos por las instituciones en torno a proyectos que vinculen a la escuela con su entorno.

La FGF junto con la FO permiten configurar cinco modalidades:

- Ciencias Naturales
- Economía y Gestión de las organizaciones
- Humanidades y Ciencias Sociales
- Producción de Bienes y Servicios
- Comunicación, Artes y Diseño

Otra de las reformas que este modelo implementa está dada porque, en paralelo con el nivel polimodal, las escuelas pueden ofrecer un Trayecto Técnico Profesional (TTP) que habilita para tareas laborales específicas. Este circuito habilita para el título de "técnico".

La puesta en marcha de los cambios en las escuelas, comenzó de manera masiva, en Marzo de 1996 con la transformación del último año del Nivel Inicial y de los tres primeros años de la EGB. En 1997 algunas provincias agregaron el segundo ciclo, y otras las primeras experiencias del tercer ciclo.

Esta reforma se tradujo en la siguiente transformación curricular que organiza los contenidos de la educación argentina en tres niveles de adecuación:

- Los CBC que son obligatorios en toda la Nación
- Los Diseños Curriculares Provinciales que adecuan el CBC a las realidades regionales y rigen en cada provincia (y en la ciudad autónoma de Buenos Aires)
- Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que suponen la formulación de un proyecto propio de cada institución.

La Ley federal de Educación propone como eje de cambio a la escuela en su conjunto. Es considerada el eje de la transformación constituyéndose así un modelo escolar que reafirma el compromiso de lograr aprendizajes concretos apoyados en una nueva propuesta de aula. Se propone enseñar a conocer y a "saber hacer".

Según la versión oficial, a partir de los nuevos modelos de gestión, se han logrado cambios:

- en el aula (trabajos grupales variados según distintos criterios; nueva distribución de los tiempos y espacios; utilización de diversas fuentes de información; trabajo más autónomo de los alumnos; propuestas de integración de áreas en proyectos articulados);
- en las escuelas (trabajo en equipo de docentes; elaboración participativa de proyectos institucionales; acompañamiento personalizado a los docentes; disminución significativa de las tareas burocráticas; gestión democrática con indicadores de logros);
- en la supervisión (apoyo a la capacitación docente; manejo ágil y democrático de la información; trabajo en equipo de supervisores; acompañamiento personalizado a los docentes y directivos; gestión de recursos para facilitar la tarea de enseñanza).

Sin embargo, estos cambios parecen no ser tales a la hora de pensar en su implementación en las escuelas del país y se han registrado una serie de inconvenientes que van desde problemas edilicios hasta una cuestión de fondo que es el presupuesto asignado a la educación en la Argentina.

El lugar de la comunicación en la reforma educativa

Sin lugar a dudas, la comunicación en estos últimos años ha devenido un campo emergente, que propone repensar las prácticas sociales y redefinir o al menos redebatir el significado de las mismas, en el contexto de las grandes transformaciones que se han dado en nuestro país, con el paso del estado benefactor al postsocial, sobre todo en el campo de la educación.

En la Estructura Curricular Básica para el Nivel Polimodal, se propone una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del Sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Define un conjunto de espacios curriculares dentro de los cuales se pueden agrupar esos contenidos.

Un espacio curricular organiza y articula en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser

enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar varios formatos (taller, seminario, laboratorio, proyecto) o integrar varios de ellos. Constituye una unidad autónoma de aprendizajes, tendencialmente a cargo de un profesor/a.

La estructura curricular básica para la educación polimodal de todo el país se enmarca en las definiciones de los acuerdos federales previos, respecto de los tipos de formación que integran la educación polimodal (FGF y FO) y de las modalidades que abarca: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Artes y Diseño.

En la caracterización de la estructura curricular básica, coexisten tres tipos de espacios curriculares que se constituyen en referencia para la organización de las distintas propuestas curriculares del nivel:

- Espacios curriculares de todas las modalidades: son aquellas materias que garantizan una formación general centrada en el desarrollo del núcleo de competencias fundamentales. Las propuestas curriculares de cada una de las modalidades de la Educación Polimodal, deberán incluir entre 18 y 20 espacios curriculares de todas las modalidades seleccionadas de un listado de 25 materias, entre las cuales figura "Comunicación". De esta lista, algunas materias serán obligatorias de acuerdo a la modalidad del Polimodal.
- Espacios curriculares propios de cada modalidad: son aquellos espacios que aportan los contenidos específicos del campo. En el caso de la orientación en Comunicación, Artes y Diseño, estas materias son: Lenguajes II, Diseño, Imágenes y contextos, y Producción y gestión comunicacional.
- Espacios curriculares de definición Institucional son aquellos que tienen la función de incorporar los requerimientos y particularidades de cada contexto institucional y las demandas, necesidades e intereses de los /as alumnos/as. Estos espacios, serán definidos por las instituciones a partir de las pautas establecidas en este acuerdo marco para la educación polimodal y de los criterios que establezcan las provincias.

En teoría, la Reforma incluye a la comunicación como un contenido que debe estar presente en todas las orientaciones, y que debe ser trabajada a partir del

contexto particular en el que la institución se encuentra inmerso, como una forma de incluir y reconocer las diferencias culturales. Esto supone tener en cuenta la "cultura mediática" o "videocultura", como la llaman desde esta ley, como parte constitutiva de los sujetos. Sin embargo, estas cuestiones que están presentes en las palabras, siguen ausentes en el contexto real de su aplicación.

Desde la Reforma Educativa se le asigna a la comunicación, en el nivel Polimodal:

- Una orientación específica que la comparte con Arte y Diseño, es la denominada "Arte, Diseño y Comunicación". Esta orientación propone a los estudiantes un conjunto de saberes que les posibiliten una aproximación a la realidad desde la perspectiva de las artes y la comunicación, reconociendo los códigos y lenguajes utilizados en las diferentes formas de expresión y comunicación, en cada contexto espacio-temporal y en el amplio marco de la cultura.
- Materias relacionadas con la comunicación en las diferentes orientaciones del Polimodal:
  - "Tecnologías de la información y la comunicación": (lo que antes era informática), está en todas las orientaciones.
  - "Cultura y comunicación": es una materia nueva de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales.
  - "Comunicación": surge para la orientación Arte Diseño y Comunicación.

Con respecto a la incorporación en los planes curriculares de materias de comunicación, se plantea tener una mirada abierta de la comunicación que la entiende como un proceso de producción de sentidos, en el cual es muy importante tener en cuenta las características y los sentidos que crean los sujetos que forman parte de este proceso educativo, pero en la forma de plantear estos contenidos se vuelve a tener una mirada instrumental que piensa a la comunicación como una función y a los medios masivos como herramientas.

En teoría, desde la Reforma Educativa se reconoce "la existencia de los medios masivos, en especial de la televisión –pero sin dejar de tener en cuenta los videojuegos, videoclips, etc., como emergentes de este nuevo lenguaje- como un nuevo socializador que coexiste con otras fuentes habituales en las cuales niños y jóvenes nutren su cultura y sus conocimientos, con la actitud de no "angelizarlos" ni "demonizarlos"; la

utilidad de valorarlos en cuanto incorporación de competencias audiovisuales nuevas, y como motivación para aprovecharlos de manera activa en actividades y proyectos; la necesidad de estar alerta frente a su manipulación en prejuicio de la formación de los adolescentes, etc." (Módulo 5 de capacitación docente, 1995).

Se considera a este enfoque comunicacional un tema transversal que atraviesa todas las áreas y que puede contribuir a modo de disparador al desarrollo de los temas propios de la especificidad de otras disciplinas. Se plantea actualizar los contenidos y trabajarlos interdisciplinariamente porque:

> "El propósito de interrelacionar contenidos de áreas diferentes (...) es el único camino para que la escuela aborde los conocimientos tal como se presenta en la vida y en la realidad: interrelacionados mutuamente y sujetos a una multicausalidad que hay que saber desentrañar en cada caso concreto. Y en cuanto a la necesidad de que la escuela prepare a los niños y jóvenes en abordajes críticos y creadores sobre los problemas que deberán enfrentar, surge de un mundo que será diferente, que ya es diferente, acerca de las competencias que requiere para actuar en él (...) caduca un mundo social y laboral donde bastaban competencias adquiridas para comprender y ejecutar órdenes simples y precisas, y surge otro donde es necesario reflexionar, relacionar conocimientos diferentes, adoptar actitudes críticas y saber tomar decisiones ante situaciones nuevas y problemáticas (...) un mundo donde debemos decidir no sólo sobre certezas a largo plazo sino sobre sucesos con mayor o menor probabilidad a mayor o menor plazo" (Módulo 5 de capacitación docente, 1995).

Por ello la importancia que se le da al tema de la interdisciplinariedad. Sin embargo, estas consideraciones se quedan en los planteos, y como sugerencia para el trabajo de los docentes. Lo mismo sucede cuando se debate acerca de los contenidos propuestos: se define a los medios audiovisuales como un contenido transversal y se destaca la importancia de problematizar lo que desde estos contenidos se propone como "videocultura", pero en la forma de plantear estos contenidos se vuelve a pensar desde la funcionalidad y la linealidad. Se define a los medios de comunicación

como una de las fuentes más significativas de información, educación y entretenimiento, haciendo referencia a la videocultura como un tema socialmente significativo. Desde la aparición de los medios audiovisuales y de la televisión, en particular, se ha creado un imaginario colectivo sobre dichos medios, sobre todo sobre su "poder" e incidencia en el público:

> "La televisión nació maldita. Fue, casi desde su inicio, una mezcla de hija boba y mala de la película. Desde diferentes perspectivas ideológicas y políticas, y con matices a veces muy marcados en la evaluación de sus efectos sobre las personas, fue considerada como el factor más fuerte de integración social que se halla conocido jamás. En las décadas del ´60 y ´70 en Europa, se las juzgó un poco despectivamente, como una tecnología inferior con respecto a su antecesor inmediato, el cine. O como el producto más perverso, sofisticado y acabado de la industria cultural. En América Latina fue considerada como un agente de manipulación de mentes, como corolizadora del ocio, y fue duramente estigmatizado... Actualmente, estudiar la televisión es también, necesariamente, estudiar el video, el satélite, el videocable, los videotextos, lo videojuegos, el videoclip; es decir todas aquellas tecnologías y configuraciones estéticas y culturales que tienen a la televisión como soporte: es estudiar una videocultura" (Vaccheri, 1972).

Con este debate, se plantea desarrollar la problemática de los medios audiovisuales en el ámbito específico de la enseñanza, pero siempre haciendo referencia a ésta desde la cultura letrada, que sigue siendo la mirada más fuerte en el ámbito escolar.

Breves reflexiones finales

En un contexto de crisis institucional por la que atraviesa la escuela argentina, muchos son los problemas que surgieron con la implementación de esta reforma, y en particular con la incorporación de la mirada comunicacional.

En primer lugar, las capacitaciones docentes realizadas no satisfacen las necesidades reales de los docentes, ni les brindan las herramientas que resultan imprescindibles para que los profesores que tengan a su cargo Espacios Curriculares y Espacios Institucionales, puedan conducir los procesos de enseñanza –aprendizaje, acordes a este campo del saber.

Otro de los problemas es la falta de *información* y *formación* adecuada a los protagonistas de esta transformación. Esto se hace particularmente grave en lo que se refiere a la comunicación a y con los docentes, ya que se les informó mal y tardíamente acerca de sus condiciones, de la situación en la que irían a quedar, de las modificaciones que se producirían en sus prácticas profesionales. Esto generó un clima de inestabilidad y agobio.

Además, se hace evidente la falta de espacios de participación reales para los docentes, para el acuerdo, la reflexión, el diálogo y el estudio, ya que las jornadas estatutarias de capacitación no se sostienen y cuando se hacen, no respondían a sus necesidades. En consecuencia, todo gran parte de la capacitación docente debe realizarse en forma extra escolar, en virtud al sacrificio, el voluntarismo, la sumisión, la responsabilidad y la necesidad de los interesados.

Esta situación se agrava ante la necesidad de respetar los derechos laborales de los docentes, lo que lleva a la reubicación de los mismos en el marco de los nuevos planes de estudios. La reubicación de los cargos y el intento por mantener la mayor cantidad posible de los docentes de planta de cada establecimiento, fueron dos de los factores que llevaron a decidir la orientación del Polimodal.

Como consecuencia, se le asignan materias específicas a cargo a docentes que no estaban capacitados para dictarlas, quitando además la posibilidad –en el caso de los CBO de Comunicación- de destinar estos cargos a comunicadores que se encuentran capacitados para estas tareas, o a los egresados del profesorado en Comunicación Social. Nuestra Facultad, por ejemplo, brinda a quiénes se reciben en el Profesorado de Comunicación Social, una formación integral, conceptual y pedagógica, que los posiciona como el personal mejor capacitado para llevar adelante estas tareas.

A esto se suma la crisis institucional por falta de presupuesto, que se agrava en el contexto neoliberal en el que estamos inmersos. La reforma educativa gastó $1200 millones en crear nuevos cargos. Sin embargo, a ocho años de su puesta en marcha no se advierten buenos resultados: se mantienen los preocupantes índices de chicos que

repiten: unos 220.000 por año, no decae la deserción y el rendimiento en los operativos de evaluación sigue mostrando asignaturas pendientes.

Sin lugar a dudas el escenario es complejo y está plagado de obstáculos de todo tipo, entre ellos la falta de legitimidad de este proyecto que se refleja en muchos de los actores del ámbito de la educación, y de la sociedad en general. El deseo de unificar y homogeneizar al sistema educativo en nuestra realidad de diferencias, se plantea como una utopía.

Las palabras de Eduardo Galeano, nos ayudan a pensar en este contexto:

> "América Latina tiene una larga tradición de desencuentros entre la palabra y el acto, entre el discurso y los hechos, entre la realidad oficial y la realidad real. En el caso concreto de la educación esto se ha llegado a romper de la manera más escandalosa. De hecho la salud y la educación son los sectores más castigados, más maltratados por esta etapa de religión neoliberal por la que la política latinoamericana está pasando. Parece que nuestros políticos han aceptado, quien más quien menos, como si fuera un destino, un sistema dentro del cual la libertad del dinero es más poderosa que la libertad de las personas" (Galeano, 1996).

Sin lugar a dudas la comunicación tiene mucho que dar al ámbito de la educación en este contexto, y no sólo porque debe ser recuperado como contenidos específicos, sino porque hoy ya no podemos pensarlos por separado. Reivindicamos a la comunicación no solo como contenido transversal, sino también como lugar desde donde pensar nuestras prácticas educativas, sobre todo en este gran esfuerzo de transmitir y gestionar los cambios que se proponen en esta reforma.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, M; MATILLA, L y VÁZQUEZ FREIRE, M. (1995), *Teleniños Públicos, teleniños, privados*. Madrid, De la Torre.

AALVAREZ URIA, F. y VARELA, J. (1991), *Arqueología de la Escuela*. Madrid, Ediciones La Piqueta.

BARBERO M. J. (2002), *Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar*. En Martín Barbero, J. (2002), *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.

BUCKHIMGAM, D. (2000), *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Ediciones Morata.

CANCLINI, N. (1993), *El Consumo sirve para pensar. En Diálogos de la Comunicación*. Perú, FELAFACS.

CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.

GUTIERREZ PEREZ, F. (1975), *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires, Hvmánitas.

FREIRE, P. (1999), *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo, XXI.

HUERGO, J. y FERFNANDEZ, M. B. (2000), *Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones*. Bogotá, Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

HUERGO, J. (S/D). *Comunicación y Educación: aproximaciones. Revista Nodos de Comunicación/Educación*. Está indicado: http//www.perio.unlp.edu.ar/nodos

KAPLUN, M. (1996), *El comunicador popular*. Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24.125

MATA, M. C. (1999), *De la Cultura masiva a la cultura mediática. Revista Diálogos de la comunicación Nº 56*, FELAFACS, 1999.

OROZCO GÓMEZ, G. (2001), *Televisión, audiencias y educación*. Enciclopedia latinoamericana de Cultura y Comunicación. Buenos Aires, Editorial Norma.

PUIGROS, A. (1987), *Volver a educar*. Buenos Aires, Editorial Ariel.

QUIROZ, T. (1993), *Educar en la comunicación/comunicar en la educación. Revista Diálogos de la comunicación Nº 37*. FELAFACS.

SARLO, B. (1998, *La máquina Cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires, Seix Barral.
SARTORI, G. (2000), *Homo Videns*. Roma, Laterza.
TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa en los ´90. ¿El fin de la ilusión enmancipadora?*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
VACCHERI, A. (1972), *El medio es la TV*. Buenos Aires, Editorial La Marca.
VVAA (1995), *Desarrollo de los temas de los Contenidos Básicos Comunes, Módulo 5 de Capacitación Docente*. Buenos Aires, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación.
VVAA (Junio de 1996), *Entrevista a Eduardo Galeano. En La educación en nuestras manos. Año 5. N° 40.*
No publicada, Mato, D. (2000), *Des-fetichizar la globalización: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y la práctica de los actores*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Grupo de Tabajo "Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Caracas: CLACSO.

Capítulo III

La formación docente y las culturas mediáticas[8] (0)

Por María Victoria Martín

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Introducción

El artículo presenta una apretada síntesis del primer año de trabajo en la investigación "La formación de docentes universitarios para el abordaje de los desplazamientos culturales producidos en torno a la cultura mediática".[9] Se intenta reflexionar sobre las culturas mediáticas y su articulación con los desplazamientos contextuales (que afectan todas las formas de lo social y cultural), institucionales, epistemológicos y en torno a los sujetos que se producen alrededor de la misma. Este recorrido servirá como mapa para analizar los significados atribuidos a la cultura mediática en las prescripciones curriculares y su impacto en las prácticas docentes, desde las propuestas de formación para el profesorado y desde el imaginario de los formadores y futuros docentes en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación; Bellas Artes y Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

---

[8] El artículo se publicó en la Revista Question Nº 5 del año 2003.

[9] Programa de Perfeccionamiento a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección del MG Jorge Huergo Fernández y la MG Florencia Saintout. En el ámbito del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, se inició en abril de 2002 y concluirá en marzo de 2004.

Objetivos

Nuestra investigación correspondiente a la Beca de Iniciación a la Investigación[10] comenzaba con el siguiente planteo:

> "La cultura actual se caracteriza por la centralidad de los medios masivos de comunicación. Dentro del conjunto de procesos socioculturales e históricos, los sujetos que se van constituyendo, así como los grupos e instituciones, cobran características determinadas y que son diferentes de las propuestas fundadoras de la escuela moderna. Esta centralidad de lo masivo representa una novedosa forma de apropiación del sentido social en la que la institución escolar ya no constituye el principal lugar en el cual los sujetos forman sus marcos de interpretación, sus representaciones y sus prácticas."

Es desde esta misma apreciación en torno a la cultura mediática que nos proponemos profundizar la indagación del campo, pero mirando los recorridos de la formación de los docentes.

El objetivo central que nos planteamos en este segundo trabajo consiste en analizar los significados atribuidos a los desplazamientos culturales, en especial los referidos a la cultura mediática, desde las propuestas de formación del profesorado y desde el imaginario de los formadores y futuros docentes. Para ello, se persiguen como objetivos específicos:

- Comprender las articulaciones conceptuales entre la formación de docentes de los profesorados de Humanidades y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación, Filosofía; Geografía; Historia; Letras; Psicología; Sociología); Bellas Artes (Artes Plásticas, Comunicación Audiovisual; Historia de las Artes Visuales) y Periodismo y Comunicación Social (Comunicación Social) de la Universidad Nacional de La Plata y los desplazamientos culturales producidos por la cultura mediática.

---

[10] Martin, M.V. (2001). "Los medios de comunicación como problema de enseñanza y aprendizaje", Beca de Iniciación a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000-2001, presentada en el Anuario de Investigaciones.

- Identificar los significados atribuidos a los desplazamientos culturales producidos por la cultura mediática:
  - desde las propuestas de formación para el profesorado (los programas de las distintas carreras, los proyectos de investigación, los núcleos conceptuales bibliográficos, etc.).
  - desde el imaginario de los formadores y futuros docentes (las percepciones y representaciones imaginarias)
- Transferir los resultados de la investigación a otras unidades académicas y a los diferentes Programas de Investigación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

De la cultura mediática a las culturas mediáticas

Desde una perspectiva de dinámica cultural, propiciada desde la incorporación de la noción de hegemonía a través de los estudios culturales (complejizando las miradas funcionalistas e instrumentalistas de la comunicación y la cultura), entenderemos a la cultura mediática como un proceso por el cual las lógicas de los medios masivos de comunicación se amplían y extienden por sobre la vida cotidiana. La misma constituiría "un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la existencia de los medios" y las nuevas tecnologías, como una matriz donde se tejen modos de interacción con formas expresivas, lógicas de producción con estrategias de recepción.[11] Se pasa de ver cómo influyen los medios sobre los públicos, a reconocer que su centralidad es la marca desde la cual los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones sociales, esto es, la cultura, deben ser entendidos. Por tanto, se instaura como un campo de lucha por el significado.

Más aún, ya que la experiencia cultural se constituye en la intersección de ofertas y expectativas, "como modo particular de reconocerse y actuar en el campo de la producción y el consumo de bienes simbólicos dentro del cual los medios masivos de

---

[11] Mata, M.C. (1996). "De la cultura masiva a la cultura mediática", mimeo, p. 6

comunicación han ido adquiriendo creciente capacidad articulatoria”,[12] proponemos pluralizar la noción y referirnos a culturas mediáticas, para resaltar el carácter heterogéneo, fragmentario y desigual de apropiación de los bienes simbólicos, su capacidad articulatoria, resaltando que no estamos frente a "un" eje articulador que define "el" conflicto central que posiciona a los actores colectivos en función de "intereses comunes" para que actúen bajo "una" lógica única.

El abordaje desde los desplazamientos

Usualmente se utilizan las nociones de cambio, transformación, crisis y hasta mutación para referirse al mismo fenómeno. Todos estos términos suponen una instancia superadora de la otra o una suerte de trueque, de *otredad* sin mayor relación con la instancia previa. En este sentido, puede pensarse que todos estos momentos implican una superación a partir de darle un fin o clausura a situaciones anteriores. Más allá de estas definiciones, y desde la misma perspectiva de dinámica cultural, nos inclinamos a pensar los fenómenos que se aceleran con la revolución científico-técnica en términos de desplazamientos, resaltando su carácter emergente, de transición y movimiento por sobre concepciones que buscan las clausuras, superaciones o, incluso, explicaciones acabadas. Recordemos lo que sostenía Saúl Taborda: "nada se crea *ex- nihilo* (de la nada)".

Si bien podemos rastrear el uso de la noción de desplazamiento en teoría psicoanalítica,[13] preferimos armar nuestra propia herramienta conceptual reconociendo las complejas interrelaciones entre los movimientos y tendencias dentro

---

[12] Mata, M.C. (1997). Públicos y consumos culturales en Córdoba, CEA- UNC, pp. 14/15

[13] Según la teoría psicoanalítica, el desplazamiento es un proceso de traslación de contenidos hacia otras representaciones generalmente menos intensas. Este fenómeno fue detectado por Freud en su análisis de los sueños, y mostraba que en la elaboración de éstos se produce un fenómeno de transferencia de contenidos que, junto con el mecanismo de la condensación (unión de distintos significados en un solo contenido psíquico que los recoge de manera ambigua) explican la diferencia entre el contenido latente del sueño (descubierto solamente después del trabajo de interpretación efectuado por el analista) y el contenido manifiesto del mismo (que es el que recuerda el sujeto). La mayoría de las veces, el mecanismo del desplazamiento va de lo abstracto a lo concreto. Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A.: (1996).Diccionario de filosofía, Editorial Herder, Barcelona.

del proceso cultural total. Tomaremos la propuesta que realiza Raymond Williams,[14] quien considera estas relaciones en términos de residual, emergente y dominante.

Para precisar la definición de residual es necesario distinguirla, aunque en la práctica resulte muy difícil, de lo arcaico: aquello que se reconoce plenamente como un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado. Lo residual, en cambio, es diferente:

> "ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural (contemporáneo)... y parece tener significación porque representa áreas de la experiencia, la aspiración y el logro humanos que la cultura dominante rechaza, minusvalora, contradice, reprime o incluso es incapaz de reconocer".[15]

Así, lo residual puede presentarse como una relación alternativa o de oposición, o bien, ya incorporado totalmente a la cultura dominante (manifestación activa o residual). Debido a que la cultura dominante no puede permitir formas o prácticas residuales que escapen a su control, intentará su incorporación a través de la reinterpretación, la disolución, la proyección, la inclusión y la exclusión discriminada.

En cuanto a lo emergente, entiende que son "los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente" y que aún no es posible distinguir como un elemento dominante o alternativo, existiendo una confusión entre lo "localmente residual (como forma de resistencia a la incorporación) y lo que es generalmente emergente". Finalmente,

> "lo que realmente debe decirse, como modo de definir los elementos importantes, o lo residual y lo emergente, y como un modo de comprender el carácter de lo dominante, es que ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana".

---

[14] Williams, R. (1980). Marxismo y Literatura. Ed. Península, Barcelona, págs. 106/107.
[15] Williams, R.: *op. cit.*, p.144.

Si entendemos a las representaciones como formulaciones que "organizan" la percepción e interpretación de la experiencia y, por lo tanto, guían la acción, las formas generales del sentido en torno al momento en que vivimos, constituyen el lugar desde el cual leer las demás dimensiones del fenómeno a analizar. A los fines de esta investigación, rastreamos los impactos de la expansión de la revolución científico-técnica sobre la vida cotidiana (como marco que organiza la percepción e interpretación de la experiencia, guiando la acción de los actores) para después encarar los desplazamientos contextuales (y que afectan todas las formas de lo social y cultural), institucionales, epistemológicos y en torno a los sujetos. En todos los casos, hacemos referencias simultáneas a los desplazamientos como procesos empíricos y a la teorización respecto de los mismos.

Desplazamientos en las formas de representación

Comenzamos por recorrer conceptualmente los desplazamientos en las formas de representación. Entendemos a las representaciones sociales como "formulaciones sintéticas de sentido, descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de interpretación y simbolización de aspectos clave de su experiencia social. En tanto unidades de sentido, las representaciones sociales 'organizan' la percepción e interpretación de la experiencia", tal como expresa Daniel Mato,[16] por lo que funcionarían como una suerte de paraguas que orienta una comprensión totalizante. De este modo, las representaciones sociales que en nuestros días orientan las maneras de actuar (es decir, las prácticas sociales de los actores) estarían dadas, prioritaria pero no exclusivamente, por la extensión de las lógicas mediáticas hacia el resto de las prácticas cotidianas. Estas representaciones se originan y a la vez inciden en las formas de "ver el mundo" o de interpretar la experiencia, es decir, inciden en las representaciones. Ello es así porque el tipo de práctica que desarrolla cada actor social condiciona los tipos de contextos sociales e institucionales específicos en los cuales actúa y, junto a ellos, los marcos regulatorios de su práctica y de las relaciones

---

[16] Mato, D. (2001). "Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización", en Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, Buenos Aires, CLACSO, p. 133.

con otros actores; así como con cuáles otros actores habrá de interactuar, en cuáles circunstancias (vistas éstas tanto en términos de relaciones de poder como de universos de representaciones), etc.

Algunos autores entienden que el neoliberalismo contiene en sí mismo elementos fundacionales que redefinen las formas de interpretación hacia relaciones sociales que priorizan el individualismo y la competencia. A diferencia del capitalismo salvaje, el neoliberalismo haría

> "creer a los sujetos que pueden participar de los beneficios del cambio: por ejemplo, accediendo a los bienes de la modernidad. De este modo, no sólo nos encontramos en un momento de imposición de un determinado modelo de producción y distribución de la riqueza, sino además en un proceso de resocialización, de reorganización de los sentidos con los cuales convivíamos"[17]

Esta situación comienza a consolidarse a partir de la revolución científico- técnica, con mayor presencia desde el último cuarto del siglo XX, y produjo fuertes transformaciones económico-sociales que modificaron el rol de los distintos actores sociales, hecho que consolidó el nuevo modelo neoliberal de producción y administración a escala planetaria. El conocimiento se ubica en el centro de los procesos productivos, por lo que será central impulsar rápidamente la tecnología específica, relegando otras ramas de la industria tradicional y desplazando el crecimiento económico desde el consumo de masas hacia la demanda estatal- militar. En un ida y vuelta, una vez desarrollada estratégicamente esta tecnología de punta, amortizará costos mediante la adquisición de un carácter dual, susceptible de ser aplicada tanto en el campo militar como en el productivo y de servicios. En esta línea, se identificaron las siguientes modificaciones: avances científicos (en especial la difusión de nuevas tecnologías de información y comunicación), redistribución de la actividad económica a nivel mundial, aumento de los intercambios económicos globales, incremento del nivel educativo y crecimiento de su valor estratégico.

---

[17] Almonacid, C. y Arroyo, M. (2000). "Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias", en Gentili, P. y Frigotto (comps.). La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, Clacso, p. 260.

Usualmente, este proceso es pensado con alcances planetarios. Sin embargo, para evitar este tipo de concepciones homogeneizadoras, incluimos el debate globalización/ mundialización. La mundialización permite pensar en términos de procesos que acompañan la globalización de la economía y la tecnología pero que adquiere manifestaciones peculiares en distintos lugares, de acuerdo con la historia, las experiencias y la identidad de sus habitantes. Los procesos de significación, entonces, son entendidos desde su carácter *trans y múltiple*: territoriales, temporales y experienciales. En esta línea, la noción de globalización queda reservada para señalar la estructura única y subyacente que interrelaciona en los planos tecnológicos (satélites, redes de datos, etc.) y económicos (mercado mundial) a todo el planeta.

Desplazamientos contextuales

En cuanto a los desplazamientos contextuales, reflexionamos sobre el nuevo clima de época, caracterizado por un vertiginoso proceso de cambio de valores, la pérdida de ideales constituidos históricamente durante aproximadamente cinco siglos y la emergencia del relativismo cultural. Muchos sostienen que, junto con la ruptura del orden moderno, existe una incapacidad por parte de la sociedad para restablecer imágenes del mundo y sentidos unitarios, debido a que no hay una institucionalidad proveedora de sentidos. Uno de los factores que mayor incidencia tuvo en los profundos cambios que se están dando al interior de este campo fue el surgimiento de los medios de comunicación como nuevos socializadores, que dieron origen a nuevas formas de expresiones culturales en el proceso que llamamos "cultura mediática". A partir de estas transformaciones, aparecen nuevos escenarios y emergen nuevas racionalidades y modalidades de construcción del conocimiento.

Desplazamientos institucionales

El primer desplazamiento institucional que es inevitable abordar se relaciona con los estados nacionales. Los discursos de la modernidad y el desarrollo lograron

generar un orden y un imaginario basado en conceptos como Estado-nación, territorio e identidad nacional, etc. Hoy estas nociones se ven minadas desde distintos lugares: el proceso de globalización/mundialización borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas; las integraciones regionales (Unión Europea, ALCA, Mercosur, etc.); a su vez, la diferenciación sociocultural se hace más visible dentro de las propias sociedades nacionales y se vuelven transversales entre grupos de distintos países. Aporta Martín Hopenhayn que "el Estado-Nación deja de ser el espacio de integración cultural, y la cultura se constituye en las tensiones entre lo local y lo global, entre la *cultura-mundo* y las identidades culturales específicas y diferenciadas".[18] Si bien existen otras dimensiones que configuran este fenómeno, ese lugar es el que se constituye, tomando como centralidad las culturas mediáticas.

Un tratamiento especial merece la institución educativa, sobre todo a partir de la transformación que tuvo lugar desde la década del '90. Como consecuencia de los desplazamientos en el rol del Estado y la centralidad del conocimiento como recurso estratégico, la política educativa de los países latinoamericanos introduce un proceso de innovación que se supone busca mejoras y perfeccionamiento de las prácticas educativas. Si bien se generaron cambios, éstos continúan siendo cuestionados en un contexto altamente excluyente. Esa innovación educativa parece encontrar sus orígenes en los objetivos de una política global fuertemente atravesada por las intenciones de agencias financieras internacionales. Según la misma, son consideradas experiencias innovadoras aquellas que promueven la participación de la comunidad y de los alumnos dentro de la escuela al tiempo que estimulan la educación, con una presencia mínima del Estado. "La particularidad de estas experiencias es que son desarrolladas por la comunidad mediante acuerdos con asociaciones de padres, empresas nacionales o multinacionales, agencias financieras internacionales, donde el Estado actúa como promotor de los créditos y pagador de los intereses".[19]

En este sentido, también es importante considerar el papel que la nueva política educacional y los Proyectos Educativos Institucionales le otorgan a las tecnologías de

---

[18] Hopenhayn, M. (2001). "¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura", en *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Buenos Aires, CLACSO, p. 71/72.
[19] Gómez, M.V (2001): "Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana", en Gentili, P. y Frigotto (comps.): La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, Clacso, p. 204.

la información y la comunicación. Además de los desplazamientos en los distintos campos de conocimiento, diferentes asignaturas proponen la producción mediática como experimentación en las prácticas educativas y en las estrategias pedagógicas innovadoras. Se caracterizó, entonces, la Ley de Educación de nuestro país para introducir las dos posiciones en que la educación ha entendido la cultura. De un lado, la educación es entendida como una línea ascendente única y universal, de progreso y perfección. En este marco, la escuela moderna puso énfasis en la difusión de la razón y el conocimiento racional para la construcción de un nuevo orden social a partir del libro, con lugares claros y definidos del saber y del no saber, y se constituyó como el dispositivo fundamental de la modernidad europeizante, ligada al capitalismo, la industrialización y el Iluminismo. Otras concepciones educativas, en cambio, dan cuenta de la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas. Suponen que cualquier forma de existencia individual o colectiva es el resultado contingente de un complejo proceso de construcción social a lo largo de un período histórico concreto, en un espacio también determinado. Cada cultura aparece como una red de significados, símbolos y comportamientos, con sentido en sí misma, generada como respuesta a las peculiares circunstancias que han rodeado a la comunidad. La cultura escolar sería este "intercambio de significados" particular que estructura la institución escolar. En cuanto a la práctica docente, resulta importante ver qué se aprende, dónde, cómo, en qué contextos relacionales y cómo juega la cultura mediática en la cual nos movemos (su inclusión o no, por ejemplo).

Podemos señalar que si bien la mayoría de los docentes advierte que la cultura actual se caracteriza por la centralidad de los medios masivos de comunicación dentro del conjunto de procesos socioculturales e históricos, dicha cuestión no siempre queda expresada en las prescripciones del curriculum formal.[20] Las percepciones en torno a lo mediático en su dimensión cultural, pueden vincularse con tres teorías del currículum que se distinguen en relación con los usos que proponen de los medios:[21] transmisores/reproductores; prácticos/situacionales, críticos/transformadores.

- Usos transmisores/reproductores: la teoría del currículum que orienta este tipo de uso es la *técnica o tecnológica*; se caracteriza por la centralización de la

[20] Martin, M.V. "Los medios de comunicación como problema de enseñanza y aprendizaje", *op. cit.*
[21] Carr, W. y Kemmis, S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza Barcelona, Martínez Roca.

selección y organización de contenidos, la linealidad de su diseño, la separación entre teoría/planificación y la práctica/ejecución y la preocupación por lo observable y medible y por la búsqueda de eficientismo social y laboral. En este contexto, el uso que se hace de los medios es para presentar informaciones, temas, mensajes, etc. Funcionan como soportes para difundir una cultura determinada y dan una perspectiva del hombre y de la sociedad de acuerdo con quienes seleccionan y organizan esos contenidos. Los profesores y alumnos no reflexionan ni participan en la selección ni organización de contenidos, ni en las estrategias utilizadas para su presentación, por lo que existe la posibilidad de que asuman y reproduzcan valores, intereses, ideologías, etc., que se encuentran ocultos.

- Usos prácticos/situacionales: los aspectos básicos de la teoría del currículum *práctica o interpretativa* parten de un análisis e interpretación de situaciones concretas de enseñanza y de una comprensión de los significados generados por profesores y alumnos en las aulas, se considera a los procesos de enseñanza como únicos, multidimensionales e irrepetibles, los equipos de profesores organizan contenidos y diseñan tareas que llevan a un trabajo coherente y lleno de significado para los alumnos, con diseños abiertos que tienen presente las dimensiones contextuales de la enseñanza con coherencia en situaciones que se viven como problemáticas o en los proyectos de trabajo. Esto significa que tendrán la oportunidad de identificar y ser conscientes de los valores que se están reproduciendo y de los intereses que se están desarrollando.

  Los medios son considerados recursos que permiten realizar representaciones, que obligan y ayudan a representar problemas y encontrar más fácilmente sus soluciones (que constituyen estructuras cognitivas que posibilitan enfrentarse eficientemente a fuentes de información ambiguas), propiciando capacidades para aprender y utilizar sistemas que desarrollan el pensamiento y para interpretar, entender y relacionarse con el contexto social, físico y cultural.
- Usos críticos/transformadores: algunos aspectos básicos de la *teoría crítica* del currículum que orienta este tipo de usos son entender que el currículum está cultural, social, económica y políticamente determinado, la defensa de la reflexión y deliberación crítica sobre la práctica (para mejorarla, transformando a su vez los códigos y principios que orientan la selección de

contenidos, su organización para evitar desigualdades sociales, dificultades en la enseñanza); la preocupación por el desarrollo profesional del profesor (considerado como un orientador, crítico y transformador); relación estrecha y simultánea entre teoría y práctica.

Estas características justifican que los medios se utilicen como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores deseados y legitimados por los lugares hegemónicos (por ejemplo, las agencias internacionales que propiciaron la reforma educativa de los '90) que imponen las lógicas de los contenidos, metodologías, etc. o presentaciones de posturas del saber que no responden a la experiencia de los actores involucrados o a la construcción de la participación democrática. Los alumnos y profesores son considerados como seres analíticos, reflexivos, constructores y transformadores de prácticas e informaciones cuando estos no responden a los valores deseados y a los intereses legitimados por ellos mismos.

Las dos primeras concepciones, dejan de lado, justamente, la inserción de la educación en los complejos procesos de mediaciones de la sociedad actual, en el "ecosistema comunicativo que constituye el entorno educacional *difuso* y *descentrado* en que estamos inmersos". Difuso por estar hecho de la mezcla de lenguajes y saberes en circulación, sobre todo a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; descentrado por las transformaciones respecto de la escuela y los libros, que desde hace siglos anclaban, como territorio y como soporte, esos lenguajes y saberes modernos.[22]

Un capítulo aparte lo constituye la relación neoliberalismo y universidad, en las definiciones de los contenidos y metodologías de formación de los futuros docentes. Frente al avance del neoliberalismo, el desafío consiste en la orientación de las carreras hacia una formación polivalente, innovativa, con rigurosidad pero también con capacidad creadora, sobre las bases de algunos valores humanos fundamentales, que facilite la comprensión de procesos complejos y la propuesta de soluciones alternativas, creativas, y no en función de un mercado laboral. Los escenarios de la

---

[22] Martín- Barbero, J. (1998) "De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos", en AAVV: Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero. Colombia, Siglo del hombre editores.

revolución científico- técnica demandan una formación polivalente, genérica, de base, flexible, transdisciplinar, y no tecnocrática y altamente especializada.

Desplazamientos epistemológicos

Los desplazamientos epistemológicos se vinculan con lo propuesto en los desplazamientos contextuales. Las transformaciones que experimentamos en diversos ámbitos nos exigen movernos en unos recorridos múltiples, a través de diversos territorios, espacios y tiempos en constante cambio, y, en algunos casos, sin una clara dirección. Esta situación se repite en la vida cotidiana y en el campo intelectual. Conocida como "crisis de los paradigmas de las ciencias sociales" ha impregnado los debates y las reflexiones, abriendo nuevos horizontes para la comprensión de la sociedad, la cultura y la comunicación, "justamente donde los saberes paridos por la modernidad habían marcado sus límites".[23] Constituye una crisis, por tanto, de la Modernidad misma y esta caída de las totalizaciones y los "grandes relatos" que organizaban la vida, nos sumergen en el mundo de las prácticas sociales y cotidianas. De la mano de esto, los saberes circunscriptos tradicionalmente a ciertas disciplinas, entran también en una profunda crisis. Comienzan a cuestionarse, por lo tanto, las ciencias sociales, humanísticas y artísticas en su conjunto y la mirada misma, ya que "estas divisiones entre lo global y lo local, que rediseñan el paisaje económico y comunicativo de la sociedad y de la cultura latinoamericanas, animan también la discusión en torno a los nuevos modelos de reorganización del conocimiento susceptibles de analizar los cambios de lo social y lo cultural en América Latina. Y dentro de estos modelos, figuran los estudios culturales", aporta Nellly Richard.[24]

Asimismo, es posible ver el desplazamiento epistemológico en el movimiento desde el capital escolar (como forma más institucionalizada de capital cultural que tiende a reproducirse dentro de un circuito cerrado) hacia formas no institucionalizadas y descentradas de aprendizaje (tales como las que propician las

---

[23] Saintout, F. (1998). Los estudios de recepción en América Latina, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
[24] Richard, N. (2001) "Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana", en Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*,* Buenos Aires, CLACSO, pp. 186/187.

nuevas tecnologías de la información y la comunicación). La escuela entra, de manera forzada, en las denominadas *alfabetizaciones posmodernas*, nuevos modos de comunicación que inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos, generando *alfabetizaciones múltiples*.

Desplazamientos en torno a los sujetos

Al indagar sobre los desplazamientos en torno a los sujetos, tomamos diversas categorías, propuestas por Martín- Barbero.[25] Con el nombre de socialidad se denomina lo que en la sociedad excede el orden de la razón institucional. "Es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarla, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones", señala Martín- Barbero. El fin de los grandes relatos modernos, las transformaciones productivas y la reorganización social, impactan en los diferentes colectivos sociales, en sus expectativas y en sus roles. Otra arista de la socialidad (también abordable desde su tecnicidad) puede pensarse desde las posibilidades de intercambio que habilitan los medios masivos al recuperar la oralidad en sentido amplio: la polifonía de voces y tonos, el predominio de los gestos y del cuerpo.

Siguiendo la propuesta de Martín- Barbero, entendemos que la segunda dimensión a considerar es la ritualidad, es decir, la forma que implica ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios, en las socialidades. En lo que a formas de participación se refiere, frente a la vieja protesta masiva, se impone hoy la participación individual, basada en el respeto a la diversidad y las individualidades, como centro de las prácticas. Mientras que la escuela moderna intentaba encausar las diferencias erosionándolas, mediante lo que se conoce como enculturación, hoy se prioriza respetar la heterogeneidad (y el grupo se constituye como una instancia de mediación con este fin).

---

[25] Martín-Barbero, J. (1990). "De los medios a las prácticas", en Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, N°1, UIA, México.

En cuanto "organizador perceptivo", la tecnicidad "será en las prácticas sociales aquella dimensión que articula la innovación a la discursividad",[26] ya que constituye una parte fundamental del diseño de nuevas prácticas. Hay un poder subjetivador profundo en esta relación y sus nuevos lenguajes (caracterizados por el cambio de las nociones de tiempo y espacio, por el paso desde la palabra oral o escrita hacia formas prioritariamente visuales) que da como resultado nuevos sujetos. No obstante, el organizador principal de la percepción continúa siendo la "experiencia", entendida como una "noción que designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad".[27] Por esto, es posible decir que los procesos de enseñanza y aprendizaje son generadores de sujetos en tanto trabajan el problema de la formación. Más allá de ser meras transmisiones de conocimientos, su acción alcanza la transformación de las estructuras subjetivas de aquellos a quienes se dirigen. Es interesante la observación que hace el comunicólogo Aníbal Ford sobre una especie de retorno de características propias de las culturas orales - primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no-verbal, lo kinésico y lo proxémico, de lo facial y lo espacial; emocional e intuitivo-, al ser desplazadas las formas de la lógica escritural por las que él denomina estas nuevas culturas electrónicas.

Desde la perspectiva de dinámica cultural presentada, se entiende que se produce una desfuncionalización de la ideología - en el sentido que no todo lo que piensan o hacen los sujetos es funcional a la reproducción del sistema - y se produce una reevaluación del espesor de lo cultural y del rol del sujeto. Las percepciones sociales, y las demandas y expectativas de sujetos no reconocidos históricamente en la configuración de los mapas gnoseológicos clásicos, en el marco de un profundo e irreversible proceso de cambio cultural (montado sobre el avance de los multimedias; a través de los cuales los mensajes transmitidos no reconocen distancias y se mueven a una velocidad cada vez mayor, casi instantánea), vehiculiza una base de sustentación ideológica del nuevo modelo que se impone, de ahí la importancia de estudiar los medios y las mediaciones en la estructuración de las relaciones socioculturales y

---

[26] Ibídem.
[27] François Dubet, *Sociologie de l'experience. La couleur des idées*. Seuil. Paris. Octubre 1994, en Sandoval, M. (2002) "Jóvenes chilenos y su relación con los mass-media", ponencia presentada en la Reunión Anual del Grupo de Trabajo en Juventud de CLACSO, Lleida-Barcelona.

políticas. Junto con esto, rigen la destemporalización, la simultaneidad e instantaneidad, la actualidad y la sensación de presente continuo

La teoría de la comunicación puso de relieve en las últimas décadas la importancia del intercambio y de las relaciones intersubjetivas en la vinculación de los sujetos con los medios. Es decir, todo mensaje mediático debe pasar por un proceso de interpretación que es eminentemente intersubjetivo. Si es así, la mediación pedagógica no estaría constituida por el dispositivo tecnológico en sí, sino las interacciones personales, en el proceso de vinculación del sujeto con los medios. Con las nuevas tecnologías, se da una paradoja: en tanto aumenta la integración individual con los medios, se da una desintegración colectiva. La escuela, como institución formadora de sujetos, también se encuentra deslegitimada (excepto en lo que se refiere a los pares). Esta circunstancia lleva a que jóvenes de diferentes lugares entiendan que tienen mucho más en común entre sí, que respecto de vecinos cuyos capitales simbólicos difieren; entonces, el tema de las identidades también sufre un desplazamiento en su configuración y despliegue.

No resultan menos importantes las preguntas acerca de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones están necesariamente asociadas a la aparición de las sociedades del conocimiento. La difusión de las tecnologías de la información y la comunicación obedece a la notable mejora de las prestaciones, con un crecimiento extraordinario de las capacidades de almacenamiento, transmisión y tratamiento de la información, y a la increíble reducción de precios, que se traduce en una amplia y rápida difusión, si bien con notables desigualdades y heterogeneidades en sus modos de apropiación y consumo. Además, modifican nuestras concepciones de proximidad y distancia, de familiaridad y distanciamiento.

Armado este mapa conceptual en el cual se identifican los principales desplazamientos culturales y sus variables, avanzaremos en este segundo año de investigación en la indagación de estas variables en el campo material. Las significaciones en torno a las mismas están previstas para el informe de avance, ya que por sí mismas quedan desarticuladas del campo de comprensión que se pretende construir.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1998), *Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Central.

BALARDINI, S. (comp.) (2001), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Clacso.

BRUNER, J. (1998), *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

CARUSSO, M. y DUSSEL, I. (1990), *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires, Kapelusz.

CORTES MORATÓ, J. y MARTINEZ RIU, A. (1996), *Diccionario de filosofía*. Editorial Herder, Barcelona.

GENTILI, P. y FRIGOTTO (comps.) (2001), *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.

GONZALEZ, J. (1994), *Más (+) Cultura(s) Ensayos sobre realidades plurales*. México, Pensar la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

HOPENHAYN, M. (2001). *¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura, en Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.* Buenos Aires, CLACSO.

HUERGO, J. y FERNANDEZ, MB. (2000), *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Santa Fé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

MARTIN BARBERO, J. (1998), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, 5ª edición.* Santa Fé de Bogotá, Ed. Convenio Andrés Bello.

MARTIN BARBERO, J. (1990). *De los medios a las prácticas*, en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, N°1.* UIA, México

MARTIN BARBERO, J. (1998), *De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos*, en AAVV, *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. Colombia, Siglo del hombre editores.

MATA, M.C. (1996), *De la cultura masiva a la cultura mediática*. Mimeo.

MATA, M.C. (1997), *Públicos y consumos culturales en Córdoba*. CEA- UNC, pp. 14/15.

MATO, D. (comp.), *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.* Buenos Aires, CLACSO.
RICHARD, N. (2001). *Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*, en *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización.* Buenos Aires, CLACSO
SAINTOUT, F. (1998), *Los estudios de recepción en América Latina.* Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
WILLIAMS, R. (2000), *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Buenos Aires, Nueva Visión Editorial.

Capítulo IV

Cambiar la imagen de la escuela. Una lectura institucional de una escuela suburbana, a partir de las representaciones y las prácticas de los docentes[28]

Por *Analía Alejandra Sofía Umpierrez*
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
(Argentina)

Introducción[29]

La invitación a participar de un proyecto de extensión de nuestra Universidad[30] me llegó de la mano de una colega docente de la Facultad de Ciencias Veterinarias. El caso era que la directora de la escuela, conocida de algunos docentes veterinarios por proyectos anteriores, se dirigió a la Facultad en busca de ayuda. Esta directora, nueva en esta escuela buscaba un cambio.

La escuela en cuestión es una de las que detentan la condición de "suburbana", aunque topográficamente este ubicada en una parte de la ciudad que no daría tal referencia. Los alumnos que allí asisten no son del barrio, vienen de diferentes partes de la localidad, en especial los inscriptos en el tercer ciclo de EGB. De todos modos, los estudiantes de los primeros ciclos, se caracterizan, en general, por pertenecer a familias numerosas, con escasos recursos, empleos de los padres precarios o inexistentes, condiciones precarias de salud y viviendas, entre otros componentes que impacta en la vida de las aulas. Se identifican, así mismo, un frecuente ausentismo, dificultades de aprendizaje, un desfasaje respecto de lo que debería enseñarse y lo que se enseña en cada año.

---

[28] El artículo se publicó en la Revista Question Nº 12 del año 2006.
[29] Para comprender el proyecto desde su gestación.
[30] La Universidad Nacional del Centro es una universidad regional, con sedes en Tandil, Azul y Olavarría. La Facultad de Ciencias Sociales esta localizada en esta última ciudad. Más información disponible en www.unicen.edu.ar y en www.soc.unicen.edu.ar

Los colegas veterinarios se involucran y diseñan una propuesta de capacitación que culminaba en una huerta escolar. Se plantean la necesidad de incluir a alguien que les proveyera de “lo social”, así, sin muchas especificaciones, pero intuyendo que era una parte importante en el proyecto.

Mi inclusión en un proyecto ya diseñado y conformado por docentes de las Facultades de Veterinarias, Agronomía y Ciencias Humanas –todas unidades académicas con sede en la ciudad de Tandil- venía a colocar una ficha que parecía necesaria pero que no se sabía a ciencia cierta de qué se trataba.

Esta misma ambigüedad fue clave para generar un espacio de trabajo amplio y con plena libertad de proponer. Inicialmente me plantean realizar uno o dos encuentros y finalmente dispuse de siete encuentros colocados cada veinte días (cinco meses en total), teniendo el privilegio de haber abierto y cerrado la Capacitación. Concretamente se trató de un proyecto que atendiendo la demanda aspiraba poder generar una red de instituciones (Facultades, Municipio, particulares, la EGB y otras EGB que se interesaran) y que incluía en sus acciones el diseño y puesta en marcha de capacitación en EGB, para aquellos docentes que decidieran participar del proyecto, con el objetivo de llevar adelante una huerta escolar. La capacitación se proponía entonces en tres ejes: la específica de huerta; una dimensión curricular y una dimensión social, que pretendía tomar como foco a la comunidad de la escuela. Este fue el espacio en el que desarrollé una *propuesta de Diagnóstico Institucional con especial énfasis en la Comunicación Institucional*. El proyecto general finalmente recibió el nombre “La Práctica docente: una propuesta de revisión desde un proyecto productivo institucional”, aunque coloquialmente fuera el “Proyecto Huerta”.

La demanda inicial que la escuela realiza se circunscribía a “*cambiar la imagen*”. Mi tarea se encaminó entonces, a trabajar sobre el *reconocimiento de problemas en el plano institucional* (aspecto no enunciado ni definido como problema), conectando la demanda inicial con la Realidad, la Identidad y la Comunicación institucional (Chaves, N.,1990) de la EGB, por parte de los docentes participantes. En esta presentación me limitaré a presentar mi propio espacio de trabajo y no al conjunto de tareas ni el proceso grupal del equipo.

En el presente análisis se pondrá en tensión por un lado la importancia de analizar el encuadre en que se diseña y se desarrolla la capacitación a los docentes a la vez que se analizarán las construcciones sobre las que los docentes visualizan su tarea y a la

escuela, con intención de *identificar el espacio que la escuela asume en la construcción de subjetividades y ciudadanía*.

El recorrido propuesto es:

- La propuesta de capacitación: encuadre de la tarea, recorrido.
- Las primeras consideraciones. *"Queremos cambiar la imagen de la escuela"* en realidad implicaba *"queremos cambiar la matrícula de la escuela"*
- Algunas consideraciones finales: *¿es un problema de imagen?*

La propuesta de capacitación

> ¿Cómo producir cambios? ¿Las capacitaciones producen impacto en los asistentes? ¿Qué modifica a los sujetos? ¿Qué trabajar? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Las primeras consideraciones se dirigen a colocar en discusión las perspectivas de enseñanza y comunicacionales que se privilegian en los procesos de capacitación, "(...) comunidades "perchero", reuniones momentáneas alrededor de un clavo en el que muchos individuos solitarios cuelgan sus miedos *individuales y solitarios"*. (Bauman, Z. 2002: 42. Las cursivas son nuestras)

La modalidad preponderante esta centrada en los contenidos: dar más cantidad de información, volumen de materiales que los asistentes en general leen (en el mejor de los casos) en sus casas, y se suele proponer un trabajo final que el docente deberá poder conectar con su práctica. No necesariamente hacer; mucho menos evaluar una vez puesto a prueba para confrontar su propuesta (a modo de hipótesis de trabajo) con los resultados y poder desde allí tomar nuevas decisiones. Este reconocimiento implica tomar decisiones en vinculación a las propuestas de capacitación, si pretendemos alcanzar otro tipo de resultados.

En el caso de la EGB en cuestión, mi propuesta de trabajo se centró en trabajar con el grupo sobre los reconocimientos que pudieran hacer, volviendo y devolviendo encuentro tras encuentro, aquellos aspectos, ideas, problemas que se mencionan pero no se conceptualizan. La idea fue materializándose a partir de plantear una serie de

interrogantes sobre los que trabajaron inicialmente y hacer vueltas recursivas devolviéndoles preguntas sobre sus propias aseveraciones y desde ese punto construir nuevos interrogantes que necesitaban búsquedas centradas más en los sujetos y la dimensión grupal que en los textos. El proceso de reflexión buscó constituirse en una modalidad de Investigación participativa.[31] La toma de conciencia, el reconocimiento y la construcción colectiva de las definiciones de los propios problemas, convierte a los sujetos en partícipes de la construcción de soluciones. Esta perspectiva comunicacional, centrada en el diálogo, la revalorización de la voz de los propios actores descentra la figura del capacitador intentando quitarlo del lugar de *maestro sol* para ponerlo en un espacio de mediación entre los saberes colectivos y la construcción de nuevos significados. Se pretendió a lo largo de los talleres *revalorizar las buenas prácticas*, destacando el valor de su sistematicidad, la oportunidad de generar conocimientos desde sus propias experiencias así como pensar en términos de problemas las situaciones conflictivas que atravesaban el cotidiano escolar.

Los actores institucionales analizan la escuela desde el *paradigma de la simplicidad,*[32] ¿cómo llevarlos a reconocer otras perspectivas de análisis? ¿cómo promover miradas desde el *paradigma de la complejidad,*[33] que permitan analizar y pensar la organización en su proceso de permanente construcción? Este propósito guió el recorrido. Una de las ideas más difíciles de desmontar es la naturalidad y la efectividad con que se le asigna "al sistema" las decisiones que se toman en la escuela. Parecería, a los ojos de los asistentes que nada se podría hacer fuera de la prescripción, "lo que baja". Claramente esta construcción hecha cuerpo inhibe asumir las fisuras que el propio sistema tiene, los pliegues que facilitan prácticas instituyentes.

---

[31] "(...) un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad de estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares" Citado en M. T SIRVENT "Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica " Pág.1

[32] "(…) supone y propone un esquema de funcionamiento para las organizaciones sociales. Este esquema se basa en una descripción por entradas y salidas (...) el sistema es concebido como una caja negra que a iguales entradas asegura la producción de iguales salidas.(...) la organización se ve como atemporal, (...) la experiencia no se constituye en variable de realimentación". Etkin y Schvarstein (1994: 79).

[33] "Este paradigma se caracteriza por sostener que la realidad organizacional presenta procesos no ordenables o programables desde el exterior. (...) se admite la coexistencia en el mismo sistema de relaciones complementarias, simultáneas y antagónicas. La organización existe en un medio interno de relativo desorden, diversidad e incertidumbre." Etkin y Schvarstein (1994:82)

Para iniciar este camino propuse en el primer encuentro[34] una discusión que promovió el debate grupal y alentó a exponer los puntos de vista de los asistentes que, de algún modo comenzaron a dejar al descubierto algunos supuestos, *pantallas* (Fernández, L. 1994) ocultamientos, explicaciones que justifican las prácticas cotidianas, que circulan por la escuela construyendo su modalidad, su *forma de ser escuela*. En el segundo encuentro, la propuesta apuntó a dar sentido y significado más profundo a algunos de los pensamientos que habían expresado en el encuentro inicial. Realicé una devolución de frases textuales de los asistentes del encuentro anterior y la propuesta de trabajar con la matriz que presenta Norberto Chaves (1990) condujo a facilitar una primera objetivación de los implícitos y la posibilidad de comenzar a desvelar zonas que aparecen en las explicaciones corrientes negadas, ausentes, por lo tanto inexistentes.

> "Para acercarnos a una precisión del concepto de ´imagen institucional´ es necesario incorporarlo en un cuadro más amplio de conceptos respecto de los cuales el concepto de imagen quedará definido por oposición" (Chaves, N.1990: 22)

Este autor propone una matriz que combina cuatro elementos básicos: *Realidad, Comunicación* (ambos en una dimensión no imaginaria), *Identidad* e *Imagen* (construcciones imaginarias, básicamente simbólicas).

> "(...) la imagen institucional no coincide con la "realidad institucional", ni siquiera en su dimensión semiótica ("comunicación institucional"); ni tampoco en su forma de autorrepresentación ("identidad institucional"). (...) La imagen institucional aparece como el registro público de los atributos identificatorios del sujeto social. Es la lectura pública de una institución, la interpretación que la sociedad

---

[34] El siguiente cuestionario se presentó para su discusión en pequeños grupos y su posterior discusión grupal: ¿Qué implica ser maestra/o en una escuela suburbana?¿El alumno de la escuela suburbana, qué necesita?¿La escuela es un lugar de decisiones? De qué tipo? ¿Cuál es el espacio de decisión del docente? ¿Cómo se reconoce esta escuela en el proyecto de país? ¿Cómo se reconoce cada uno en este proyecto? ¿Qué cree que es lo que nos hace falta? ¿Qué cuestiones le preocupan**?**

o cada uno de sus grupos, sectores o colectivos tiene o constituye de modo intencional o espontáneo." (Chaves, N. 1990: 26)

Comenzar a objetivar sus propias expresiones permitió iniciar la visualización de áreas que no se tenían en cuenta a la hora de buscar alternativas de acción. La devolución como estrategia permitió promover la fisura en las explicaciones "naturalizadas", comenzar a filtrarnos en un pliegue institucional que podría llevar a colocar a la propia visión en tensión con respuestas prefiguradas y heterónomas. Comenzar el camino hacia el reconocimiento de los instituidos como construcciones externas sobre las que los sujetos pueden actuar manteniendo y reproduciendo, resistiendo, modificando, transformando.

En este camino, en los sucesivos encuentros trabajamos sobre el reconocimiento y definición de problemas; el reconocimiento de conflictos institucionales y los estilos de abordaje; reconocimiento de problemas en el campo de las relaciones Escuela-Padres-Comunidad; la comunicación institucional, momentos, espacios y actores, intencionalidades y soportes; el diagnóstico como herramienta para la transformación, la necesidad de diseñar estrategias de reconocimiento de la comunidad escolar especialmente pensando en cómo se podría incluir participativamente a las familias en el proyecto de huerta.

Las primeras consideraciones

"Queremos cambiar la imagen de la escuela" en realidad implicaba *"queremos cambiar la matrícula de la escuela"*

> "Una estrategia en toda tarea es la de *considerar al que consulta no sólo como cliente, sino como el sujeto sobre el cual hay que actuar,* de manera tal que él mismo esclarezca sus motivaciones, objetivos, sus contradicciones y conflictos, tanto como su propia manera de actuar y las consecuencias que derivan de la misma" (cursiva del autor). José Bleger *(*1994:95)

La demanda, claramente reclamaba un cambio de imagen. Ahora bien, ¿hay tras este término una significación unívoca? ¿Qué representaciones docentes llevan a construir la demanda en este término? ¿Qué incluyen al nombrar su problema como *la imagen*? ¿Qué deja oculto esta delimitación?

Para poder analizar los supuestos sobre los que se construye la demanda, presentaré algunas de las expresiones que condujeron a los posteriores análisis, relevadas y transcriptas textualmente en el primer encuentro:

La **visión de las maestras** remite a identificar diferentes dimensiones:

- CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA Y DE LAS TAREAS ESPECÍFICAS:

- Convengamos que hace pocos años que estamos tratando de revertir la situación. La escuela está cambiando la imagen y lo importante es la participación en proyectos con la comunidad.
- No es que trabajes distintos contenidos (se refiere a la escuela suburbana), sino que vos tenés que equilibrar entre lo social, lo pedagógico; sino que tomamos tiempo en cosas personales de los chicos que en otras no hacés.
- Va más al aspecto social tal vez que al aspecto del contenido. Después se comienza a dar clases.

- LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

- Falta de apoyo de la casa, problemas de ausentismo. El problema de los padres, de la familia, que dejan a sus hijos dentro de la escuela como si fuera una guardería.
- Está más allá de los recursos (...) no pueden comprometerse porque trabajan, es una familia numerosa. (...) pasa en 1ro, 2do pero ya en cuarto no hay compromiso para con la escuela. A medida que los chicos van creciendo, los van dejando solos, cada vez más solos.
- Esto no pasa solo en este nivel (se refiere al sector social) la dejadez de los padres, pero lo tapan con otra cosa. Es lo que pasa cuando tenés recursos.
- Tengo una mamá que no sabe escribir (...) me dijo: yo estoy yendo a la escuela pero Ud. dígame donde tengo que firmar.
- Ellos piensan que nosotros tenemos la obligación de dar. Asistencialismo. Pero creo que la culpa fue nuestra porque fuimos cediendo lugares, pero no solo de esta escuela . . . mi nena va a una escuela privada y se han perdido mucho los valores.

- Los alumnos

- A la edad de ellos, nosotros cuando éramos los más felices del mundo, a los 10 años están preocupados porque sus padres ya no se ocupan de él, lo tiene metido dentro.
- Capaz que ellos tampoco están preparados emocionalmente para recibir instrucción. Yo creo que pasa por ahí el problema de que los chicos no aprenden, problemas familiares, problemas laborales, que no vienen con las pilas puestas como para poder, y uno se tiene que adaptar a esa verdad, es así.
- También a los chicos no se les da muchas responsabilidades y si muchas posibilidades, no compensaste hoy, compensás mañana. Tenés causas para justificar todo. Se perjudican los demás alumnos que se matan estudiando y terminan igual (los otros).
- vienen los chicos que los padres quieren que vengan a la ciudad (...) los que repiten del centro (...) los de mala conducta.

- Las relaciones con el "afuera":

- Los vecinos nos apoyan (...) la escuela estuvo muchos años cerrada a la comunidad
- Yo abrí la tranquera
- me costó al principio. Yo reemplacé a la otra directora. Desarmé al grupo autoritario. Había maestras que adherían a la otra directora.
- la fama de la escuela es mala, (...) hace unos años murió un nene accidentalmente (...) la matrícula se vio afectada.
- en la escuela hay un clima tranquilo (...) los casos están detectados (...) cuando se lastima alguien temblamos.
- Pintamos, todo (...) era una tapera, fijate que linda nos ha quedado la Dirección.
- Hay muchas cosas que están mal y hay intención de cambiarlas, lo que pasa es que a veces te da tanta bronca las cosas que hacen mal desde arriba y eso que yo no desprecio nada ni nadie, pero con la cuestión de la reconversión les dieron a los maestros la posibilidad de dar 7mo, 8vo y 9no y es desastroso lo que hacen, realmente, discúlpenme, pero han desplazado a profesores.

- Los espacios de decisiones del docente

- Yo creo que para cambiar todo tiene que empezar a cambiar desde arriba.
- No, yo creo que no. Viste lo que decía L hoy, que la escuela C es un pedacito de país. Yo creo que cada escuela, cada institución tiene que luchar por el país, porque el problema está en las instituciones. Fijate que hay docentes que se comprometen y docentes que no, hay familias que se comprometen y familias que no. Yo pienso que acá viene un poco de cada uno, de los valores.
- Con libertad para tomar decisiones, porque a nivel PEI nos comprometimos.
- cada docente dentro del salón es libre de tomar decisiones, a nivel institucional generalmente ya están las pautas marcadas.
- Eso va en cada uno, es más fácil hacer lo que dice el libro, obvio. Yo creo que a veces no tenés la posibilidad de elegir.
- Se han dado situaciones en que los directivos no te crean el espacio para tomar decisiones y te ves oprimido en tu tarea como docente.

- Su propia visión como sujetos inscriptos en múltiples ámbitos

- Son muchas las cosas, la escuela, esposo, hijos y a veces el tiempo no alcanza, poco tiempo pero estás, calidad y no cantidad.
- Yo los días que tengo reunión (se refiere a las citaciones desde la escuela de sus hijos) estoy en la escuela, qué vas a hacer, es tu trabajo.

- *El proyecto de huerta en este camino:*
  - Todos nos animamos, seguramente nos vamos a encontrar con obstáculos pero al menos lo intentaremos en mayor o menor grado. Estamos dispuestas a hacer el cambio y a revertir esa imagen de escuela suburbana, a que la comunidad crezca y la miren de otro punto de vista.
  - *A ella y a mí se nos va a cumplir* un sueño porque ya el año pasado dijimos vamos a hacer taller de huerta
  - . . . tener un invernadero es mi sueño
  - yo no sirvo para las plantas. Todas se me mueren.

Retomando la localización de los supuestos que subyacen a “cambiar la imagen”, esta localización esta ubicada en el afuera, son los otros los que no saben ver, los que

los etiquetan. Parece que hay que poder cambiar esta exterioridad para *atraer ahora a aquellos que nos evitan*. Los otros no encuentran atractivos suficientes, no advierten en *esta* escuela *su* espacio. Deberían reconsiderar sus elecciones desde esta nueva *imagen* que ahora se les muestra.

La escuela recibe, abre las puertas, espera que la comunidad vea lo diferente que es (o que aspira ser). No se identifican intercambios, verdaderos procesos comunicacionales con el entorno. Las conexiones se presentan en momentos de necesidad para obtener algún beneficio. La recepción de "los otros" se realiza en momentos programados –actos y fiestas escolares – con una mirada puesta en la recuperación de las tradiciones (aquellos actos como cuando éramos chicos nosotros), o como el caso del Proyecto Huerta, (análisis que se retomará en las conclusiones).

El cambio, puesto especialmente en la mirada externa se instala en la fachada, remozar las paredes y las carteleras. *Cambiar la imagen* es mostrar un tipo de presentación hacia fuera. Se hace remoto vincular este propósito con la *inclusión del currículo* como un dispositivo en el que se confronta y se lucha, se moldea y construyen subjetividades que se incluyen en el mundo amplio, convulsionado, del que la escuela pareciera esta *cada tanto,*[35] ajena.

> "Los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual ella "se percibe, se divide y elabora sus finalidades" (Mauss). De este modo a través de estos imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma, marca la distribución de papeles y las posiciones sociales; expresa e impone ciertas creencias comunes fijando especialmente modelos formadores(...)" Baczko, B. (1991: 28)

Parecería que esta escuela y sus docentes desde sus prácticas construyen un mundo de significados en los que sus alumnos no parecen tener otro futuro que reproducir el espacio social que ocupan sus padres. El mensaje que los maestros construyen es que estos alumnos "llegaron aquí" buscando otra cosa, no un

---

[35] En el transcurso de la capacitación coincidió una jornada con un paro docente al que se plegaron todas las docentes y escasamente tres asistieron "para apoyar a la directora".

conocimiento *que les permita salir de su actual espacio social.* La intencionalidad parecería que es dar una "educación a medida" pero esa medida se ve restringida por las posibilidades, disponibilidades y habilidades que tienen y que los limita, los inhibe, finalmente los excluye. *Cambiar la imagen*[36] aparecería como la oportunidad de *tener otros alumnos* con los que sí se podrían pensar otras propuestas, otro tipo de desarrollo curricular, especialmente pensando en poder cumplir con el curriculum prescripto, cuerpos dóciles, obedientes a la norma, disciplinados, aplicados.

El espacio social de los docentes no es tan distante de sus estudiantes. Empobrecidos en sus consumos, su lenguaje es restringido, su participación social está atada a la "caída con paracaídas" (Filmus, 2001) de los sectores medios de la comunidad, no se reconocen con capacidades en la toma de decisiones, naturalizan la exclusión. Que la comunidad "vea" a la escuela de otro modo implica que a ellas también "las vean" con otros ojos. El docente es incluido con sus alumnos en las representaciones que circulan en la comunidad *"te miran de otro modo cuando decís que trabajas en la escuela C"*. Este docente explicita la marginalidad que construye la identidad de la escuela y de ellas mismas. Ubica la otra cara de la demanda: cómo los que están en la escuela asignan significado a los discursos ajenos, cómo son vistos. Salir del lugar de marginalidad dependería de poder atender a otra población.

Algunas consideraciones finales

¿Es un problema de imagen?

> "Todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios. De conformidad con sus normas la sociedad produce individuos, quienes por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla". Castoriadis, C. (1988:68)

[36] Dice N. Chaves "(...) detrás de toda demanda de intervención sobre la imagen, en lo profundo vive latente algún tipo de crisis de identidad". Op. Cit. Pág. 29

La experiencia de trabajo en capacitación de docentes de una escuela (EGB) que recibe a niños de sectores sociales desfavorecidos me permitió recoger algunas definiciones que los propios actores hacen respecto de su tarea, los alumnos, los padres, el conocimiento, la sociedad. En este trabajo la pretensión está ubicada en poder ingresar al análisis del modo en que los diferentes actores sociales se reconocen en el proceso de construcción social. ¿Cómo se vinculan con su tiempo histórico? ¿Lo dan por cierto, como acabado, definido? ¿Ven en sus actuaciones potencialidades para su transformación? ¿Acaso se reconocen actuando para transformar su realidad? ¿Cuándo piensan en sus alumnos, cómo los visualizan? ¿Qué creen que ellos lograrán? ¿Se reconocen en las trayectorias de sus alumnos? ¿Ven a la escuela como un espacio que moldea las subjetividades y de algún modo participa del potencial futuro de ese/a niño/a?

Estamos queriendo atrapar el movimiento en la construcción y continuidad de las organizaciones en un tiempo histórico en que las certezas no son posibles. Lo mutable, el movimiento, la transformación marcan el sentido de nuestras miradas. Las construcciones teóricas son falibles, son inexactas. La sociedad es una sociedad en *descomposición*,

> "no vivimos hoy una *krisis* en el verdadero sentido del término, a saber, un momento de decisión (...) Vivimos una fase de descomposición. En una crisis hay elementos opuestos que se combaten, mientras que lo que caracteriza precisamente a la sociedad contemporánea es la desaparición del conflicto social y político. (...) la descomposición se ve particularmente en la desaparición de las significaciones, en el desvanecimiento casi completo de los valores" (Castoriadis, C. 2000: 102).

La escuela no es una isla, sino que esta inscripta en un momento, en un espacio, en un campo social[37] determinado que la atraviesa, la impacta, y ha de asumir su posición en esta compleja trama. Campo y posiciones parecerían referentes para ingresar al análisis y la comprensión de este producido.

---

[37] Espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias". Bordieu, P "El interés del sociólogo" en *Cosas Dichas* Gedisa. Pág. 108.

El propósito estuvo vinculado a penetrar en una organización particular, atrapando la *singularidad,* una escuela primaria periférica de la ciudad de Tandil, y poder construir colectivamente con los docentes un proyecto que permita resignificar sus prácticas docentes desde un lugar que les permita apropiarse de

> "la convicción de que desde las más pequeñas acciones cotidianas, inevitablemente e incesantemente, cada uno contribuye, dentro de los límites de un orden social determinado y con mayores o menores posibilidades de movilizar poder, a reproducir o a modificar la realidad en la que vive, es decir, es actor." ("Historias mínimas para entender qué se recuerda de la dictadura". Alberto González Toro. Clarín Zona, 14/03/2004)

Si el propósito es ingresar a una organización particular, para capturar el entramado *singular*[38] en el que se da su participación dentro de este tiempo socio-histórico, se presenta como instancia preliminar realizar un reconocimiento a modo de apuntalamiento de los supuestos de los que se parte, desde los que se va a realizar el análisis y la intervención. En este esclarecimiento, nos hizo falta poder iluminar algunos conceptos que, como "caja de herramientas"[39] (Foucault 1992: 85-86) permitan *comprender para intervenir*. El desafío fue y es involucrar a los docentes en este proceso no desde un lugar de dependencia, sino poder identificar los espacios de intervención en la trama cotidiana, reconocer su *capacidad instituyente en la enseñanza* y hacer del aula y la escuela un verdadero espacio de decisiones en las que pueda proyectar en sí y en los otros una nueva subjetividad, campo de confluencia de

---

[38] Esta mirada sobre lo *singular* no se restringe a lo particular. Intenta colocar la mirada del investigador superando la antinomia *individuo* vs. *sociedad.* Al respecto, explica *Bauman* a propósito del libro de Norbert Elias S*ociety of individuals, "*el título logra captar la esencia del problema que ha atormentado la teoría social desde sus albores. (...) Elias reemplaza el *y* o el *versus* por el *de*; y al hacerlo logra correr el discurso desde el plano del *imaginaire* de dos fuerzas trabadas en combate mortal pero interminable de la liberación o de la dependencia hacia el plano de la "concepción recíproca": la sociedad que da forma a la individualidad de sus miembros, y los individuos que dan forma a la sociedad con los propios actos de sus vidas poniendo en práctica estrategias posibles y viables dentro del tejido social de sus interdependencias". Bauman 2002: 35-36.

[39] "una teoría es una caja de herramientas. Ninguna relación con el significante. . . es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo que deja entonces de ser teórico, no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer."G. Deleuze en M. Foucault, M. 1992: 85-86.

las múltiples voces que luchan por construir y conquistar otro modo de estar/ser/pensar este mundo.

¿El proyecto de huerta podrá servir para lo que se pensó?

El diseño del proyecto pensado por otros, desde una racionalidad técnica, permitiría a los actores hacerse dueños del problema? ¿De que modo? ¿Cuál es el valor de un proyecto que se plantea externo, que apuesta a tareas manuales,[40] con intención de promover las tareas que involucren a la comunidad? Desde el inicio, los propósitos de unos y otros parecerían ir en sentidos opuestos. Los diseñadores se proponen *transformar la escuela* revisando las prácticas docentes en torno al desarrollo curricular, ingresando a los docentes a una propuesta de trabajo con la tierra para promover un despegue de la comunidad del lugar de la exclusión, encontrando en el proyecto un espacio productivo, de promoción personal y colaborativo, que implicaría una mirada de desarrollo social. Pero la superioridad en la que se ubican, son *los que saben, los universitarios,* sosteniendo la oposición – heredera de la razón dual moderna – del saber científico frente a *lo popular,* deja en claro una fuerte contradicción. El saber científico-técnico diseñado para "ajustar" esta realidad a las condiciones de mercado que la educación demanda en estos tiempos de aires neoliberales/neoconservadores frente a una comunidad "ausente", sin voz, carente de referentes desde el discurso construido desde la escuela, negada.

Por otro lado, la escuela esta viendo en este proyecto un espacio de *vidriera* que la presente a los otros – no su comunidad educativa – la sociedad de Tandil, como un lugar *apetecible* para enviar a sus hijos, un producto de consumo digno de su procedencia social.

Las prácticas docentes, absolutamente ajenas al reconocimiento del curriculum como dispositivo que recorta y selecciona un arbitrario cultural, espacio de imposición y de lucha; enajenadas de la dimensión política de la educación, se apoyan en discursos "descafeinados", fijados en un imaginario moderno disciplinador, ahora sustituído por una *sociedad de control* (Deleuze, G. 1991) que no

---

[40] Para ampliar en este sentido la división *manual-mental* que promueve el capitalismo y la escuela sostiene, ver DA SILVA,T.T (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum-* Buenos Aires: Miño y Dávila editores y GENTILI , Pablo *Poder económico, ideología y educación.* Miño y Dávila Editores.

se ha podido advertir, dejando a los docentes sin recursos, sin poder comprender lo que sucede, sin respuestas.

> Analizar la intervención específica sobre la *Imagen Institucional* que se circunscribió al espacio de capacitación a mi cargo, pretendió colocar una mirada de la "comunicación como espacio de *apropiación* cultural, de activación de la competencia y experiencia creativa de la gente, y de *reconocimiento de las diferencias,* es decir de lo que culturalmente son y hacen los otros, las otras clases, las otras etnias, los otros pueblos las otras generaciones" (Martin-Barbero, J. ,1990:16)

Queda preguntarnos si el proceso propuesto para construir otra mirada pudo generar fisuras en el discurso que construye a los docentes, los puebla. Las intenciones iniciales fracasan si la escuela no se adueña, hace suyo el proyecto.

La escuela parece construirse desde una dinámica[41] institucional de modalidad regresiva,[42] aunque con ciertos rasgos de progresividad[43] de la mano de la nueva directora. Ahora bien: ¿Cómo puede ser instituyente una fuerza atada a la tradición que no puede reconocer la cultura de sus interlocutores, que no puede salirse del "deber ser", de la prescripción y la norma para construir en su cotidianeidad un verdadero espacio de encuentro? Podría ser una referencia oportuna recurrir a la noción de *táctica* para pertrechar a los actores de otras herramientas en este combate cultural:

"En una explícita y fuerte tensión con la concepción que en Pierre Bourdieu identifica la única posibilidad de inteligibilidad de las *prácticas sociales* con la lógica de la *reproducción,* Michel de Certeau indaga todo aquello que no es pensable desde esta lógica, lo que allí no tiene representación posible. Es la otra cara de la

---

[41] Dice L. Fernández: "Utilizar un modelo basado en el reconocimiento de la contradicción (tensión y conflicto) como sustrato de funcionamiento institucional da significado preciso a la definición adoptada sobre el término "dinámica" (...) es posible hablar – como recurso metodológico - de modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento Fernández, L. 1994: 58

[42] "...estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar situaciones y problemas, y originar líneas exploratorias de solución" Lidia Fernández, 1994: 58-59

[43] ..."esta acompañada por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara respecto del futuro." Lidia Fernández, 1994: 59

cotidianeidad que recorta el *habitus,* la de la *creatividad dispersa*, oculta, sin discurso, de la producción inserta en el consumo. Que es la que emerge solo cuando cambiamos la pregunta para poder interrogar los sentidos del *que-hacer*: ¿qué hace la gente con lo que cree, con lo que compra, con lo que lee, con lo que ve? Que es el mundo regido por las tácticas más que por las estrategias. Pues la estrategia es el modo de acción del que posee un lugar propio para planificar la lucha, mientras que la táctica es el modo de lucha del que no dispone de lugar propio, debiendo actuar entonces desde el terreno del adversario. Martin-Barbero, J. (2000: 53).

En la cotidianeidad de la escuela se producen múltiples y muy diversos modos de encuentro entre docentes, niños y conocimiento. La escuela es el espacio social por excelencia que la modernidad definió para la inclusión de los niños en la vida política - y más tardíamente la vida económica - de los adultos. En esta institucionalización, los sujetos han sido descriptos como pasivos, reproductores, resistentes, según la época.

El desafío en este tiempo socio-histórico es pensar cómo las escuelas que reciben a niños que desde un modelo económico y político sostenido por la desigualdad y la exclusión, parecerían estar predestinados a la exclusión. Se asume la necesidad de generar, inventar caminos, puentes, atajos que visualicen la construcción de *subjetividades*[44] y *ciudadanía* como desafío y resistencia a la imposición de un discurso que pretende ser único, acallando, silenciando, desarticulando las tramas sociales y convirtiendo al espacio público en un mero espectáculo al que los ciudadanos ven desde las pantallas de sus televisores.

Poder devolverle a la escuela la demanda para que se re-definida, identificando estas zonas oscuras, opacas, ausentes puede permitir reconsiderar el "Cambiar la *imagen*" por "reconstruir la trama de Realidad/Identidad/Comunicación/Imagen" para adueñarse de los límites y posibilidades de construir su propio destino.

> "... *la utopía no es un lugar al cual llegar sino un motor a utilizar.*
> (Diana Ballesi, poeta. Citado en H. A Olmos- R. Santillán Güemes *Educar en cultura* - S/d)

---

[44] Dice Ana Fernández, 1999 : 271 "(...) la subjetividad de hecho es plural y polifónica, como decía Bajtin (...) lo que hoy día esta puesto en cuestión es la existencia de un mecanismo universal de estructuración del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

BACZKO, B. (1991), *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Ediciones Nueva Visión. Bs As. Argentina-

BAUMAN, Z. (2002), *Modernidad líquida*. F.C.E. Argentina.

BLEGER, J. *(*1994), *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós. - 8va reimpresión. Argentina.

BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México.

CASTORIADIS, C. (1988), *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto.* Gedisa editorial.España.

CASTORIADIS, C. (1993), *La institución Imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria. Vol.1*. Tusquets editores. 2da. Edición. Bs As. Argentina.

CASTORIADIS, C. (2001), *Figuras de lo pensable*- F.C.E. Bs As. Argentina-

CHAVES, N. (1990), *La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional*. GG. Diseño. Barcelona.

Da SILVA, T. T. (1995), *Escuela, conocimiento y curriculum*- Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

DELEUZE, G. (1991), *Posdata de las sociedades de control*, en Christian Ferrer (comp.) *El lenguaje literario, T°* 2. Ed Nordan, Montevideo,

ETKIN J. y SCHVARSTEIN, L. (1994), *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós. Argentina.

FERNÁNDEZ, A. M. (1999), *Instituciones estalladas*, Eudeba, Bs As. Argentina

FERNÁNDEZ, L. (1994), *Instituciones educativas,* Piados, Bs As. Argentina.

FILMUS, D. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente.* Santillana Bs. As. Argentina.

FOUCAULT, M. (1992), *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta. 3ra edición. Madrid. España.

GENTILI, P. (1994), *Poder económico, ideología y educación.* Miño y Dávila Editores.

MARTIN-BARBERO, J. (1990), *De los medios a las prácticas*, en Orozco Gómez (Comp.) *La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su*

investigación. Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 1. Universidad Iberoamericana.
MARTÍN-BARBERO, J. (2000), *Culturas populares*, en Carlos ALTAMIRANO (director) (2000) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, Bs. As. Argentina.
SIRVENT, M. T., *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*. Material de cátedra. UBA.

Capítulo V

Reflexiones sobre la Reforma Universitaria del año 1918: 7 hipótesis para el análisis[45]

Por *Aritz Recalde*
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Presento al lector en las páginas que siguen algunas reflexiones en torno a la Reforma Universitaria del año 1918, respecto a su trascendencia histórica y su actualidad. Me referiré, entonces, a los alcances concretos de las formulaciones introducidas en el Manifiesto Liminar a través de 5 ejes temáticos y 7 hipótesis donde se expresan brevemente cuestiones relevantes para interpretar los alcances de este documento en el funcionamiento concreto de las Universidades argentinas. Al momento de discutir los alcances de la Reforma Universitaria, es habitual que no se considere la centralidad que revisten las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que ha experimentado nuestro país y Latinoamérica del año 1918 a esta parte. A más de 90 años de la Reforma y a décadas de la Ley Sáenz Peña, es necesario poner en tela de juicio la vigencia del Manifiesto para las necesidades y las particularidades del presente. Estas cuestiones de historia y de actualidad, entonces, guiarán las formulaciones que siguen conjuntamente con el análisis de las propuestas de la Federación Universitaria cordobesa del año 18 y las derivaciones que inconsistentemente se hacen de las mismas en la actualidad.

La Reforma y la integración latinoamericana

La juventud universitaria de la Federación de Córdoba dedicó su Manifiesto Liminar a "La juventud argentina de Córdoba y a los hombres libres de Sud América." Este homenaje, tantas veces remachado como frase célebre de asamblea

[45] Este artículo se publicó en el Nº 19 de la Revista Question, en el año 2008.

estudiantil o congreso reformista, resulta pocas veces contrastado históricamente. Deodoro Roca, y los firmantes y promotores del texto habían "resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen", tras las "resonancias del corazón" que les advirtió la iniciación de una profunda revolución: llegaba, según expone el Manifiesto, la hora americana. Este anhelo de transformación de la sociedad y, lo que resulta fundamental, la necesidad de dar auspicio a una alianza entre las naciones americanas a través del protagonismo de las juventudes, tiene como antecedentes una extensa lista de acontecimientos y décadas en su haber. La distancia entre lo expuesto en 1918 y nuestro presente, supone en su devenir la consideración de los hechos concretos que acontecieron en nuestro país y la revisión de las actuaciones de los promotores de la Reforma. Como podremos advertir más adelante, los reformadores adoptaron actitudes políticas contrarias a los postulados del Manifiesto, pero además, la sociedad en la cual apareció esta proclama se modificó profundamente.

El planteo de hora americana anunciada con anterioridad al Manifiesto por San Martín, Rosas y Bolívar, entre otros, se inscribió como consigna en la Universidad de manera disruptiva a través del Manifiesto. En este cuadro histórico, muchos sectores de la Universidad argentina con anterioridad al año 1918 habían sido promotores de una profunda adversidad a los valores americanos: en esta línea, por ejemplo, deberíamos mencionar el despotismo ilustrado de Rivadavia y su grupo de ideólogos y políticos, que impidieron a San Martín continuar la campaña libertadora culminada finalmente por Bolívar y que posteriormente, promovieron la separación del Uruguay y de las provincias del Alto Perú y rechazaron la convocatoria del Congreso de Panamá impulsada por Bolívar. Detrás de este tipo de medidas de los hombres de letras de Buenos Aires estaba la sombra de una nación extranjera: el mandato encubierto de Inglaterra. Interesa remarcar que tanto Rivadavia como su grupo de intelectuales, fueron los fundadores de la UBA, cuna del pensamiento neocolonial europeo en las tierras del plata y forjadores del modelo educativo de varias generaciones de abogados hostiles al proyecto de unidad latinoamericana y de la política popular. La hora americana que venía a proclamar el Manifiesto históricamente, tendría a sus detractores en las figuras de los banqueros, los comerciantes, la oligarquía y de muchos universitarios. Paradójicamente, muchos de los intelectuales ilustrados por nuestras casas de altos estudios, se enfilaron en el siglo XIX tras las banderas de la fracción política unitaria, poniendo su pluma al servicio

de periódicos, boletines oficiales y demás arengas justificatorias del derrame de sangre americana. Tras las ideas de los egresados universitarios se justificó la batalla de Caseros, la Guerra del Paraguay y los asesinatos, persecuciones y exilios políticos de los dirigentes americanistas Rosas, Quiroga, Peñaloza, Felipe Varela, López Jordán y más próximos a nuestro presente, Irigoyen y Perón. Estos líderes populares serían los blancos predilectos de la intelectualidad argentina universitaria. Veamos entonces las primeras hipótesis:

Hipótesis nº 1: el enfrentamiento de los reformadores americanistas con la Universidad europeísta y oligárquica, terminó en una derrota de los primeros. El planteo americanista quedó escrito en el Manifiesto pero, no implicó necesariamente una transformación sustancial de las concepciones y prácticas de las Universidades argentinas. Por el contrario, tradicionalmente nuestra Universidad fue adversa al ideario americanista ya que su concepción europeísta, fue en general liberal o siguiendo a Arturo Jauretche, de izquierda mitromarxista y se caracterizó por ser renuente a la industrialización del país, por oponerse a los líderes americanos y a los caudillos populares y por oficiar como promotora de la balcanización del país y del continente.

Hipótesis nº 2: la difusión del ideario americano no fue una función de la Universidad tras el año 1918. Por el contrario, la corriente americanista (mediando entre la concepción y la acción) fue impulsada por los movimientos nacionales de mediados del siglo XX, cuyo componente social era principalmente de extracción obrera e incluso militar y no universitaria, salvando algunas excepciones que hacen a la conformación de un modelo de Universidad que dio auspicio a las clases populares y que se circunscribe a la primer gestión de gobierno peronista.

La historia de las luchas políticas por la unidad latinoamericana debería dejarnos algunas enseñanzas: mientras Yrigoyen apoyó la revolución mexicana, organizó el Congreso Jurídico Latinoamericano, se enfrentó a la Doctrina Monroe, sostuvo la neutralidad en la guerra y fue elegido por Sandino para que la Argentina fuera sede de

un Congreso Americano que cuestionara la acción de EUA en Nicaragua,[46] la juventud universitaria condenaba a Yrigoyen conjuntamente con la Bolsa de Valores, la Sociedad Rural y La Nación, cuestión que le permitió decir a Jauretche: "Aquella, la Universidad de antes del 18, continuaba en la cátedra (…) una mentalidad sin vigencia, ni en el mundo, ni en el país (…) contra Yrigoyen todas las fuerzas, de derecha a izquierda."[47] Mientras Yrigoyen de la mano de Mosconi, auguraba la nacionalización del petróleo, la Facultad de Derecho promovía la libertad del subsuelo y preparaba a los ministros de Uriburu al son de las frases célebres del presidente de la FUA que definía a Yrigoyen como "Caudillo senil y bárbaro".[48] Tal fue la desventura de la "hora americana" anhelada por la letra de texto del Manifiesto Liminar.

La Reforma y la democracia argentina

La apertura política sancionada la Ley Sáez Peña, funcionó de marco para la participación electoral del pueblo argentino que protagonizó la formación del primer movimiento nacional del siglo XX tras la figura del ya mencionado Yrigoyen. Bajo su auspicio, intervención política de la Universidad mediante, se promovió el movimiento juvenil cordobés. A este dirigente le llegó la hora de la espada tras la asonada militar apoyada por la FUBA y la FUA. Este asalto violento al poder civil no fue exclusivamente anunciado y promovido públicamente por Leopoldo Lugones, las federaciones estudiantiles reformistas o Uriburu: en esta oportunidad los docentes en el goce de la autonomía universitaria fomentaron el terrorismo como solución de sus diferencias con el presidente democrático. En el marco de la autonomía universitaria, Alfredo Palacios, referente reformista y Decano de la Facultad de Derecho de la UBA, pudo exigir con plena libertad el mismo fatídico día 5 de septiembre de 1930 "La renuncia del señor Hipólito Yrigoyen."[49]

A doce años de distancia de los lamentables hechos mencionados, el Manifiesto había establecido que "Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los

---

[46] Alen Lascano, Luis C., *Yrigoyen, Sandino y el panamericanismo*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986.
[47] Extraído de Galasso (2003), Norberto, Jauretche y su época. Buenos Aires, Corregidor. pp. 112 y 170.
[48] Extraído de Ramos, Jorge Abelardo (1972). El Sexto Dominio, Buenos Aires, Plus Ultra. P 118.
[49] Ramos, Op. Cit., p. 136.

mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún, el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara". En esta etapa compleja para la Argentina no fueron los universitarios los que denunciaron la "inmovilidad senil" del país tal como expresaba el Manifiesto. Por el contrario, en el levantamiento de Paso de los Libres, en la denuncia permanente de los Forjistas, a través de la pluma de Scalabrini Ortiz o de las ideas de Mosconi o Savio, residieron las verdaderas acusaciones contra el régimen de facto fraudulento. A excepción de algún breve impasse en los inicios de la dictadura que apoyaron, los universitarios que habían rendido tributo al Manifiesto se dedicaron a usufructuar la autonomía y un silencio cómplice caracterizó a la Universidad durante la infamia y la entrega nacional de los años treinta. O mejor, se escucharon diversas voces en la Universidad, como por ejemplo, para acompañar la guerra civil española, aplaudir la revolución rusa, apoyar a los aliados en la guerra, promocionar el tratado Roca – Runciman o promover la candidatura del conservador Patrón Costas. Veamos la siguiente hipótesis.

Hipótesis nº 3: en nombre de la autonomía se apoyaron desde la Universidad los golpes militares y las acciones terroristas contra gobiernos legítimamente elegidos por los ciudadanos. Este hecho nos permite decir que muchos docentes y alumnos desde 1918 se apropiaron de los medios de la reforma (gobernarse a sí mismos), abandonando los fines de la misma. De esta manera, nuestros idealistas promotores de tan ansiada reforma, legaron al país una acción que fue desvirtuada o en realidad, apropiada en su dimensión pragmática.

La Reforma, el gobierno universitario y el país

El Manifiesto desarrollaba un contundente diagnóstico del estado de la Universidad: "Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario". Muchos alumnos supusieron que se terminaría con el mencionado como derecho divino de algún miembro de la Universidad participando en el cogobierno ya que, en sus palabras "El derecho a darse el gobierno propio radica

principalmente en los estudiantes". Esta preocupación por la forma (autonomía, cogobierno o concursos) desplazó a segundo el debate sobre los fines de la reforma (la Universidad al servicio de la transformación del país y del continente). En este modelo, es propio del estudiante de clase media suponer que el mundo termina entre los muros de la clase o en los pasillos y tras los textos de la filosofía o de historia. Es frecuente y casi inevitable, que estos debates teóricos sobre sí mismos, descoloquen al conjunto de la comunidad nacional que poco entiende acerca de lo que ocurre con su inversión económica en la Universidad. Las rencillas del cogobierno y la promoción de los privilegios de los estudiantes o docentes en la Universidad financiada con el sacrificio de las mayorías nacionales, terminan absorbiendo y disipando los anhelos de cambio de los reformistas.

Pasado el año 1918 y en el afuera de cada una de las Universidades, la organización y el proceso de transformación social siguieron marchando a paso firme. Sin preocuparse en el porcentaje de la participación de los estudiantes y graduados en el cogobierno, se desarrolló la revolución de 1943 que demandó la clausura del fraude inaugurado en el año 30; el Concejo Nacional de Posguerra escribió dos Planes Quinquenales que incluyeron, entre otras medidas, la masificación de las matrículas de las Universidades y el desarrollo tecnológico nacional de avanzada; el pueblo protagonizó el 17 de octubre y el 24 de febrero apoyó a su líder en las urnas, dando auspicio a que el Estado nacionalizara los bancos, los servicios y el comercio exterior, inaugurando además, la fabricación de autos, tractores y aviones desde las empresas públicas.

En este marco y pasados varios años de 1918, los universitarios estuvieron desconectados en sus internas y tardaron casi una década (desde 1955 a 1966) en darse cuenta de que el gobierno que declaró la gratuidad universitaria, instauró el Ministerio de Educación, sancionó la autonomía a nivel constitucional, introdujo los servicios sociales a estudiantes (esos comedores que actualmente se están reabriendo), fomentó las ciencia aplicadas, permitió que se convalidaran los programas de los estudiantes latinoamericanos, sancionó dos leyes universitarias en el Congreso, suprimió los exámenes de ingreso, creó la figura de la dedicación exclusiva para los docentes, abrió la Universidad Obrera (en la actualidad, UTN), inauguró las prácticas rentadas para estudiantes, duplicó los sueldos universitarios o creó los horarios para trabajadores en las casas de altos estudios, no era fascista tal como lo habían

dictaminado en la prensa y a través de las distintas instituciones de formación pública. Desde 1945 gran parte de la Universidad reformista se enfrentó al pueblo postergado desde la época de Caseros y apoyó las acciones militares de la aviación contra civiles en el año 1955. A más de cincuenta años de este suceso, la juventud reformista y los claustros docentes necesitan una profunda autocrítica. En este sentido, retomando las palabras del año 1918, se ha demostrado que no es correcto lo que planteaba el Manifiesto respecto a que "la juventud vive siempre en trance de heroísmo", "es desinteresada", "no ha tenido tiempo aún de contaminarse" o que "no se equivoca nunca en la elevación de sus propios maestros". En base al reconocimiento de estas fallas, la juventud puede marchar en la actualidad hacia el país real e implementar los fines de la reforma, abandonando la frecuencia de repetir los medios.

Un paso obligado en este sentido, tiene que ver con revisar algunos supuestos de los "incuestionables" de la tradición reformista. Con este objetivo, vale la pena mencionar las palabras de Bernardo Alberto Houssay, estandarte antiperonista de la denominada edad de oro de la Universidad inaugurada con la dictadura de Aramburu en 1956. Según se repite actualmente, Houssay es el modelo de docente que supo combatir con dignidad la supuesta tiranía autoritaria peronista. Alberto Houssay[50] en el año 1958 a través del escrito "Papel e importancia de la investigación científica y técnica", llamó la atención sobre los "peligros" de la reforma del año 1918 ya que "La versión más moderna de la Reforma es lo que se llama gobierno tripartito de las Facultades, por Consejos formados por igual número de profesores, estudiantes y graduados. Estos últimos son una pequeña minoría de los profesionales, en general jóvenes y con militancias políticas e ideológicas. Este sistema es ilógico y absurdo, pues no pueden gobernar una Universidad los que por sus estudios y experiencia son aún muy incompetentes."

En una conferencia del año 1962 denominada Problemas universitarios actuales, podemos adentrarnos aún más en los planteos del autor. Como punto de partida y completando lo argumentado previamente, es importante remarcar que Houssay era enemigo declarado de la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad ya que en sus palabras, "La intervención de los estudiantes en el gobierno universitario no existe en ningún país adelantado. No es concebible en ellos y su

---

[50] Disponible en http://www.houssay.org.ar

existencia entre nosotros nos deja en ridículo". Asimismo y completando lo dicho, Houssay era un profeso promotor de los cursos de ingreso y las limitaciones de la matrícula. Ante un reclamo de los comunistas, sostiene que "Lo curioso es que en Rusia, como en casi todos los países, no intervienen los alumnos en el gobierno universitario, hay una selección muy seria y se limita el número de ingresantes de acuerdo con las plazas existentes para poder enseñar bien. El oponerse a ello es un síntoma de subdesarrollo."

Es interesante cómo intelectuales como Houssay no han ahorrado críticas a los gobiernos que interfirieron en la libertad de la Universidad. Es habitual escuchar por eso, que la juventud repita el cuestionamiento del autor a Juan Manuel de Rosas ya que éste político redujo las becas para la Universidad pero, lo que no dice el doctor, es que Argentina estaba en guerra contra Francia y que ante el dilema de sostener al país en su conjunto o a los estudios universitarios de los jóvenes ilustrados, el dirigente actuó con sentido nacional y privilegió pertrechar las flotas que expulsaron a los invasores europeos. Lo paradójico en este caso, es que Houssay justificara las limitaciones de ingreso para defender la excelencia y que cuestionara las limitaciones al ingreso para defender al país de una agresión externa. Lo más triste será que la acción militar defensiva del patrimonio y el territorio de nacionalistas como Rosas o Perón, terminará entregada por universitarios en negociaciones parlamentarias. Por ejemplo, es bueno no olvidar que el triunfo de los militares en la guerra contra Brasil terminará en derrota con la separación de la Ciplastina por la acción de los abogados de Bernardino Rivadavia. Según los reformistas, la primera tiranía fue la de Rosas y la segunda, la de Perón, que llamativamente declaró la gratuidad universitaria y derogó los exámenes de ingreso por primera vez en la historia del país, ubicándose claramente, en las antípodas del Dr. Houssay y de muchos de los ideólogos de la edad de oro de la Universidad.

Lo que resulta en la actualidad ciertamente preocupante, es observar cómo la olvidadiza Universidad señala con el dedo al cuco del neoliberalismo que desde 1990 fomentó, supuestamente, los principios anti reformistas, elitistas, o privatizadores de la Universidad estatal. Contrariando estos planteos simplistas o mejor dicho, problematizándolos a la luz del proceso histórico real, sería necesario recordar que la privatización de la Universidad argentina la inició el reformista y desarrollista Arturo Frondizi en 1958 con el ingreso de las Universidades privadas.

Hipótesis nº 4: los reformistas o, cientificistas universitarios, antes y después de 1918, fueron renuentes a aceptar la legitimidad y acompañar las decisiones populares producto de la democracia de masas. En este cuadro, se enfrentaron varias veces a las decisiones de la democracia con el objetivo de sostener la defensa del cogobierno. Muchos de los planteos que se autodenominan reformistas en su constante preocupación por el cogobierno o por la autonomía, se enfrentaron a los gobiernos reivindicados por las mayorías populares que se han exteriorizado a través de las urnas y las manifestaciones y que han ocupando las palancas del Estado. Incluso en 1930 y en 1955 apoyaron acciones de subversión militar contra gobiernos legales, pero lo que realmente importa, estos gobiernos fueron además, profundamente legítimos. Constantemente y a lo largo de la historia la Universidad cuestionó la democracia de masas y a sus representantes acusándolos de ingerir en sus decisiones, violando la autonomía.

En relación a lo dicho anteriormente, nuestros utopistas escribas del Manifiesto han dicho una verdad que debe ser trasladada a la actualidad del país: "Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos". Esta frase, más allá de su aplicación al cogobierno, es adaptable a la vinculación del país con una Universidad que a más de 90 años de la elección del primer presidente en democracia, sigue poco relacionada a las decisiones de la mayoría para evitar ingerencias del Estado. A través de lo antedicho y de cuestiones más complejas que he trabajado en otra publicación,[51] puede afirmarse que la Universidad y sus miembros en muchos casos desconocen las necesidades del Estado y de las organizaciones libres del pueblo.

Hipótesis nº 5. Las autoridades, los profesores o los usufructuarios del gasto universitario (alumnos), están problemáticamente poco conectados de sus legítimos y únicos gobernantes: 40 millones de argentinos.

---

[51] Recalde, Aritz y Recalde, Iciar, *Universidad y Liberación nacional*, Nuevos Tiempos, Buenos Aires, 2007.

La Reforma y su aplicación histórica

Hipótesis nº 6: la aplicación práctica de gran parte de los planteamientos del Manifiesto y de los reformadores fue desarrollada por la revolución peronista como parte de un proyecto nacional que surge y se desarrolla fuera de la Universidad.

Hipótesis nº 7: el peronismo obligó la actualización de gran parte de los postulados reformistas a la luz de una democracia de masas, demostrando que varios de sus principios habían caducado.

Sobre la hipótesis sexta y en el texto de referencia mencionado, sosteníamos que por un lado y únicamente con Juan Perón en el gobierno, se sancionaron tres leyes universitarias. Esto es, el peronista fue el primer gobierno que sancionó una ley universitaria desde el año 1885, y fue además, el gobierno democrático que mayor cantidad de leyes de Educación Superior sancionó en la historia del país: Nº 13.031/47, Nº 14.297/54 y Nº 20.654/74. Estas tres leyes expresaron a través de un esquema jurídico normativo todos y cada uno de los planteos de los reformadores del año 1918. Durante los primeros 10 años de gobierno y por mencionar únicamente algunas medidas, se desarrolló:

- Ampliación de las matrículas y democratización del ingreso:[52] se suprimen gran parte de los exámenes de ingreso, se eliminan todo tipo de aranceles,[53] se desarrolla un sistema de becas -cuestión que tiene sanción constitucional en 1949-, surgen horarios nocturnos para trabajadores, la Universidad Obrera, etc.
- Extensión Universitaria: se la mencionó en la legislación universitaria nacional en el año 1954 y se iniciaron las prácticas rentadas en el Estado. La Universidad Obrera articulaba directamente el conocimiento y la acción práctica en las fábricas.

---

[52] Decretos Nº 29.337/49 y Nº 4.493/52. Además de la gratuidad al eliminar aranceles, el gobierno desarrolló una economía de bonanza, único medio para el ingreso concreto de los trabajadores a la universidad

[53] Los antecedentes del Mercosur se pueden buscar en el pacto ABC firmado por Perón. Asimismo, a nivel sindical se desarrollaría el ATLAS. La integración latinoamericana no era un proyecto meramente universitario.

- Promoción de Carreras prioritarias: el Estado estableció Regiones Universitarias y se efectuó una política de planificación del gasto y la uniformidad nacional de los programas. Se creó el Consejo de Universidades como ámbito de articulación de las políticas públicas. Se desarrollaron[54] las técnicas agrarias, la ingeniería del petróleo, la investigación oceanográfica, etc.
- Ingreso de estudiantes latinoamericanos:[55] se avanzó en el reconocimiento de títulos, en la formulación de congresos científicos internacionales de primer nivel y en el desarrollo del intercambio estudiantil.
- Vinculación obrero estudiantil: se tendieron los puentes concretos para esta unidad. Tanto dentro del aula al democratizar el ingreso, como asimismo, a través del fomento de las agrupaciones estudiantiles como la CGU o la UES.
- Defensa de la cultura nacional y regional: aparecieron como objetivos de la Universidad la divulgación de los valores y de las tradiciones de nuestro país y de Latinoamérica. Asimismo, se implantó la importancia de la defensa del patrimonio no sólo espiritual, sino además económico y político de la nación.

En definitiva, el peronismo en sus diez años de gobierno nos legó la gratuidad, los primeros pasos reales en la articulación obrero estudiantil, la existencia de carreras prioritarias para la industrialización, el aumento del presupuesto, el fomento del latinoamericanismo y el antiimperialismo de la juventud y varios proyectos de universidades y carreras. Estos profundos cambios fueron desarrollados por un gobierno popular y democrático, que entre otras cuestiones, dio a la autonomía universitaria sanción constitucional en el año 1949. En definitiva, surgió la noción del derecho social a la Educación Superior. Asimismo, el peronismo nos dejó como legado varias innovaciones en diversos ámbitos de la Universidad. Por ejemplo, la Ley Nº 20.654 de 1974, introdujo la participación de los trabajadores no docentes en el gobierno de la Universidad. Dicha ley permitió el ingreso a la Universidad -previo examen- a los trabajadores que no hubieran cursado el ciclo educativo secundario.

---

[54] Surgió la Ciudad Universitaria, la obra del Hospital Escuela, la Facultad de Farmacia (antes Escuela) y se formularon los proyectos de las Universidades Nacionales del Sur y de la Mesopotamia. Para ampliación ver Taiana, Jorge, “La Universidad Peronista”, *Primera Plana*, Buenos Aires, N° 498, 15/VIII/72.

[55] Los antecedentes del Mercosur se pueden buscar en el pacto ABC firmado por Perón. Asimismo, a nivel sindical se desarrollaría el ATLAS. La integración latinoamericana no era un proyecto meramente universitario.

Por otro lado, esta norma institucionalizó la implementación concreta del nacionalismo revolucionario al prohibir la práctica docente en Universidades estatales a aquellos profesores vinculados a las empresas trasnacionales.

La Reforma en la actualidad: perspectivas

> "La "inteligentzia" es sustituida por la inteligencia de los argentinos. Ha bastado repensar para que el milagro se produzca y ahora sí, pueblo y cultura, caminan por la misma huella, no se superponen para negarse sino para compenetrarse porque el fenómeno viene de abajo y sube, sube, sube..." Arturo Jauretche[56]

> "La única puerta que nos queda abierta a la esperanza, es el destino heroico de la juventud (...) el sacrificio es nuestro mejor estímulo, la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa." Manifiesto Liminar

Nuevamente debemos reflexionar como lo hicieron los cordobeses cuando sostuvieron que la intervención de José Nicolás Matienzo les había mostrado a cara destapada la fuerza de la corporación universitaria. Hoy, como en 1918, muchas Universidades están desconectadas de la Argentina. Suponiendo que compartimos los fines del Manifiesto y dado que han pasado 90 años de aquel intento, fracasos y aciertos de por medio, debemos revisar a conciencia los mejores métodos para modificar el orden de cosas. Como un medio para alcanzar este objetivo, tenemos la oportunidad de reflexionar como parte de varias generaciones que reiteradamente han repetido errores tras las consignas de reforma y autonomía. Con este objetivo, la primera conclusión que debemos asumir es que parte de los planteos reformistas fueron propios de principio de siglo y no de la hora actual: las organizaciones libres del pueblo durante el siglo XX y XXI van a la vanguardia del cambio social y muchas veces, la juventud con tal de sostener su modelo de revolución o la autonomía, juega un rol ciertamente reaccionario. En este sentido, considero que seguir desarrollando y

---

[56] Jauretche, Arturo, *Los profetas del Odio y la Yapa*, Corregidor, Buenos Aires, 2004, p. 236.

sosteniendo una política estudiantil o docente centrada en las luchas y debates intestinos por un lugar más o un espacio menos en el cogobierno, es una medida anacrónica. Hace 90 años los reformadores establecieron que “Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud.” Hoy, ha llegado el momento de superar estos criterios. Desde el 17 de octubre y durante las décadas del ´60 y del ´70, sin distinción partidaria, las consignas de las reformas liberales de la Universidad fueron reactualizadas por la necesidad de alcanzar las reformas sociales y económicas del país. Desde mediados del siglo XX, con avances y retrocesos, América Latina camina hacia la segunda independencia inconclusa y actualmente y de manera más o menos acertada, lo hace en democracia. En este contexto, los enfrentamientos de la Universidad con el país tras las rencillas del cogobierno podrían formar parte del pasado.

La democratización real tiene que ver con la posibilidad de relacionar la Universidad con las demandas de los argentinos que, entre otras cuestiones, se manifiestan en el sistema político de partidos: hospitales, medios de comunicación, rutas, energía, política social, educación, forman parte de las agendas públicas y los temas que la comunidad delega a sus representantes y sobre los cuales la Universidad debería tomar partido. La Universidad no puede, ni debe, exigir autonomía de las políticas del Estado del que forma parte. Esa consigna era comprensible hace 90 años a “la sombra de los jesuitas” como dice el Manifiesto escrito a solo 6 años de la Ley Sáenz Peña y en el marco de un sistema político represivo y previo al Estado de bienestar. Actualmente, seguir sosteniendo que el Estado es represivo y viola la autonomía es una posición cercana al despotismo liberal ilustrado profesado por Mitre o por Rivadavia. Declarar la autonomía como un fin en si mismo ante el peligro del mal gobierno o la injerencia estatal, supone previamente, sostener que las mayorías electorales son permeables a los aparatos e irracionales y por eso, dignas de ser gobernadas por terceros. Este planteo tras 25 años de democracia en el país, es una justificación de un sistema político en el que sólo pueden tomar decisiones los ilustrados: si realmente creemos que las decisiones de las mayorías populares y sus representantes del Estado o corporativos, no pueden opinar sobre las agendas de investigación, de extensión o acerca de los perfiles profesionales que forma la Universidad, estamos dando por hecho la supremacía intelectual, moral y política de la clase media universitaria sobre el resto del país. Si es así, proponemos

públicamente: volvamos al voto restrictivo e ilustrado y que los profesionales desde la Universidad gobiernen la Argentina. Está claro, que considero esa coartada como errónea y además, genera una noción profundamente peligrosa para la juventud del país al escindir, por un lado, la Universidad y su mundo interno, y por otro, el país concreto y la marcha de sus organizaciones económicas, sociales y políticas. Actualmente, distanciándonos de ciertos planteos de la autodenominada escuela reformista, creemos que la Universidad no necesita autonomía sino que por el contrario, requiere vincularse y consustanciarse con las políticas del Estado, con los productores nacionales y con las organizaciones libres del pueblo.

La juventud podría problematizar los planteos de la supuesta tiranía del Estado o de la teórica privatización neoliberal, ya que ambas consignas pueden utilizadas como pretextos para bloquear la democratización universitaria. Por un lado, demás está decir, que ambas consignas no son históricamente acertadas: el Estado, con sus defectos, fue y sigue siendo en la actualidad la única oportunidad de los argentinos de medianos y bajos recursos para acceder a un sistema de seguridad social o a una apoyatura económica. La supuesta acechanza de privatización de la Universidad no es actual, sino y como ya lo señaláramos, la inició el presidente radical y Arturo Frondizi cuando en el año 1958 permitió el ingreso de Universidades privadas y católicas. Por el contrario, es bueno hacer hablar a las estadísticas: entre 1989 y 2004 se abrieron 11 Universidades estatales[57] y más allá de que se crean varias privadas, éstas no varían su representación proporcional en la matrícula en relación a las primeras.[58] La falacia de la acechante privatización, debería revisarse a la luz de la historia, abandonando

[57] Universidad Nacional de Quilmes (1989), Universidad Nacional de la Matanza (1989), Universidad Nacional de General San Martín (1992), Universidad Nacional de General Sarmiento (1992), Universidad Nacional de la Patagonia Austral (1994), Universidad Nacional de la Rioja (1994), Universidad Nacional de Lanús (1995), Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995), Universidad Nacional de Villa María (1995), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (2002), Universidad Nacional de Chilecito (2002). Actualmente, además, el gobierno avanza en la apertura de la Universidad Nacional de Río Negro.

[58] Sobre el particular, Juan Carlos Del Bello y Graciela Giménez establecen que: "En el caso argentino durante la década de los 90 no se registró a nivel empírico ninguna evidencia de que dicho sector (universidades privadas) haya incrementado su participación relativa respecto de 1980 (en torno al 20% del total de alumnos). Más aún, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias se estimaba que en 1980 la participación del sector privado ascendía al 18,3% en un contexto de ingreso selectivo a la universidad estatal, mientras que para el año 2004 dicha Secretaría estimaba la participación en el 15,3% que contrasta con los datos censales que la ubican en el mencionado 20%".Puede consultarse este trabajo en: http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/delbello_gimenez.doc

además los planteos tales como que la CONEAU[59] es una herramienta de las Universidades privadas o del Banco Mundial y que la existencia actual de una Secretaría de Políticas Universitarias se relaciona al intento de privatizar[60] el sistema público de Educación Superior.

Creemos que es cardinal que los docentes, los graduados, los no docentes y los estudiantes hagan un análisis histórico de los alcances concretos de los planteos de 1918 y de las acciones de 1955, ambas, reivindicadas como fechas fundacionales de la universidad. El desafío actual no debería ser mantener la autonomía sino que por el contrario, de lo que se trata es de introducir al país dentro de la Universidad: acompañar, analizar y debatir conjuntamente con las organizaciones libres del pueblo y con el Estado, cómo superar los dramas sociales y la dependencia económica y cultural de la nación argentina. Y por otro lado, una mirada en perspectiva, nos debe permitir problematizar la posibilidad de reivindicar los "medios" de la Reforma sin pensar en los fines de la misma.

En lo concerniente a la transformación universitaria actual es importante abandonar el misticismo de suponer que la ley Nº 24.52119 de 1995 es la responsable total de la crisis de la institución. Incluso, es importante reconocer que este marco legal le permite a las Universidades alcanzar y superar los medios y los fines del Manifiesto del año 1918. El punto de vista que atribuye las culpas a factores exógenos a la Universidad podría dar paso al necesario debate de la comunidad nacional sobre el tipo de Universidad que se necesita para la Argentina, cuestión que no se arregla meramente con la tinta y el papel de los archivos oficiales. Con este objetivo, es oportuno traer a consideración algunas palabras de Ernesto Villanueva[61] que sostiene como punto de partida para una reforma del sistema universitario la emergencia de

---

[59] Desde el año 1995 todas las iniciativas de creación de instituciones universitarias privadas deben obligatoriamente contar con un dictamen técnico favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. En diez años de existencia, la CONEAU analizó 97 solicitudes de las cuales aprobó únicamente 11 y ninguna de ellas de universidades sino de "institutos universitarios" que son aquellas instituciones acotadas a

[60] Argentina registra una inversión del 0,8% del PIB, y para universidades la inversión es del orden del 0,6%, tasa que se mantiene prácticamente constante desde 1996. Incluso, en la primera mitad de los noventa es cuando se alcanzan
esos guarismos, ya que con anterioridad el valor era inferior al 0,5%. Esta evidencia pone en duda el supuesto desfinanciamiento público de las universidades estatales". Juan Carlos Del Bello y Graciela Giménez, óp. cit., p. 12.

[61] Villanueva, Ernesto, "¿Necesitamos una nueva Ley de Educación Superior?" Extractado de la *Revista del Instituto de Políticas Públicas*, Volumen 1, Número 1. En: http://www.ipoliticaspublicas.org/publica.htm

discutir cuatro aspectos fundamentales: “Una primera pregunta está referida a qué carreras necesitamos, una segunda relacionada con el perfil de estudiantes deseable, una tercera sobre las características que deberían reunir los docentes, y una cuarta, teniendo en cuenta las respuestas a las tres primeras, acerca de las estructuras de poder necesarias para esos cambios.”

La posibilidad de que la juventud promueva y acompañe la transformación que el país necesita es el verdadero legado de la reforma del año 1918.

Capítulo VI

Educación para la integración ¿Cómo se aborda la diversidad en el aula?[62]

Jessica Malegarie y Romina Tavernelli
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Introducción

El presente artículo se apoya en el material producido dentro del proyecto UBACyT[63] del que ambas autoras son partícipes. Asimismo se inscribe en el proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales de una de sus autoras, el cual se propone problematizar la situación a la que se enfrentan los y las docentes en el aula, de acuerdo a las características que su alumnado asume, bajo el contexto social- político y económico actual. Objetivos de ambas instancias son identificar y analizar la diversidad socio cultural que presentan los alumnos de escuelas públicas y cuáles son las percepciones y acciones que los docentes llevan adelante diariamente en el aula, frente a la misma. Surge así el interés de indagar cómo las representaciones sociales y las estrategias de intervención de los docentes son iguales o diferenciales de acuerdo a las características de origen nacional o de situación socio- económica de los alumnos.

En el marco del tema que nos convoca, y asumiendo que la Educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el presente artículo pretende analizar algunas de las relaciones que se construyen dentro de la escuela entre docentes y alumnos. El objetivo es identificar las estrategias de los docentes para incluir a los alumnos inmersos en esa diversidad, y si estas son iguales o diferentes de acuerdo a cómo perciben los maestros precisamente esa diversidad. Se busca conocer si la percepción de la diversidad lleva a los docentes a implementar acciones diferenciales, y en qué medida éstas tienen una carga de discriminación y prejuicio o de integración e inclusión.

Tanto el proyecto de investigación como el artículo en si mismo se basan en dos rasgos que caracterizan hoy a nuestras sociedades. Por una parte, los procesos migratorios que

---

[62] El artículo se publicó en la Revista Question Nº 19 del año 2008.
[63] La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social"- 2004- 2007, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, dirigido por el Lic. Néstor Cohen.

aparecen como un fenómeno que continúa y crece merced a las consecuencias del actual mundo globalizado y que deben ser analizadas en el conjunto de relaciones socio políticas y socio culturales que ellos generan y por las que son generados. Por otra parte, y también como consecuencia de la globalización, la investigación se basa en el análisis de los procesos de empobrecimiento de las sociedades.

En este sentido, teniendo en cuenta que la escuela se ubica en el escenario social como un espacio de intercambio altamente sensible a todo cambio social, y los movimientos migratorios así como los de empobrecimiento sin duda los son, abordaremos aquí la particular relación que se construye cotidianamente entre los docentes y sus alumnos de origen extranjero y/ o que viven en condiciones de pobreza.

Advertir acerca de cuál es el tratamiento que se da a la interculturalidad en el aula, nos ayudará a comprender cuáles son las reales posibilidades que niñas y niños gocen del derecho a la educación y garantizar que éste sea ejercido efectivamente por todos ellos sin exclusiones ni discriminación.

De forma que el objetivo de este artículo será analizar algunas de estas estrategias para abordar las relaciones interculturales en el aula, e intentar dilucidar si estas tienden más bien a buscar una integración de los alumnos, o conducen hacia procesos de discriminación y prejuicio que tendrían como consecuencia la limitación de un derecho.

La estrategia de trabajo se basa en el análisis bibliográfico de distintas fuentes de información y el procesamiento de entrevistas grupales a docentes realizadas por el equipo UBACyT referido anteriormente.

La escuela y el nuevo contexto social y cultural. Una mirada sobre la diversidad

Si bien es sabido que la Educación es uno de los Derechos Humanos fundamentales, en la actualidad el ejercicio del mismo cuenta todavía con grandes deficiencias. Existe un consenso casi mundial acerca que el principal sistema para ofrecer la educación básica fuera de la familia es la enseñanza escolar primaria. Por este motivo, la misma debe ser universal asegurando que las necesidades de aprendizaje se satisfagan para todos los niños. En pos de esta universalidad es que la educación debe tener en cuenta, entre otras cosas, las necesidades y la cultura de las que provienen los niños y las niñas. En este sentido resulta imprescindible para la

garantía del derecho a la educación, fomentar un sistema educativo universalmente accesible y libre de toda acción que conlleve exclusión y discriminación para poder así superar la reproducción sistémica de ambas problemáticas. El hecho que América Latina se esté acercando al logro de la educación primaria universal, no debe hacernos perder de vista las disparidades que existen al interior del sistema. En este sentido, la mirada se habría trasladado desde el niño concurriendo efectivamente a la escuela hacia quiénes son los niños que asisten, qué origen tienen (nacional, socio económico) y cuáles son las posibilidades reales que permanezcan en el sistema escolar y luego finalicen su formación educativa.

En nuestro país la escuela, como entidad central del sistema educativo, fue pensada desde sus orígenes como una institución de igualación. La formación inicial de los docentes, el contenido curricular, las prácticas pedagógicas e incluso la disposición de los alumnos dentro del aula buscaban- más allá de la transmisión de conocimientos y la socialización de las nuevas generaciones- homogeneizar a la heterogénea población que arribaba a sus puertas.

> "La educación formal, especialmente en su nivel primario, era concebida como agente de la uniformalización cultural: la escuela debía asimilar a los "otros", los diferentes. Este rol lo cumplió la escuela con la "asimilación" de los inmigrantes europeos a nuestro país, y trató de cumplirla con los grupos indígenas y criollos, no sólo en la Argentina, sino en toda América. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible, y la discrepancia con él constituía la marginalidad" (Sagastizabal, 2000)

Sin embargo, desde aquel momento fundacional el contexto político, económico, social y cultural ha complejizado el escenario y por lo tanto también el tipo de respuesta que la escuela debe dar. Por lo tanto cabe preguntarse cuál es el rol de la institución educativa frente a esta nueva realidad, así como de qué manera los docentes se adecúan a la diversidad que contienen las aulas de hoy en día.

Las escuelas surgidas hacia el siglo XIX bajo el mandato igualador se ven hoy atravesadas, y por momentos desbordadas, por la tensión de las políticas que desigualan y diferencian y que muchas veces perpetúan ambas condiciones.

La realidad indica que lo que cayó es el mito fundacional de que la escuela es igual para todos. Por lo tanto, es importante que cuando se busca "igualar" no se esté en realidad actuando en pos de las desigualdades. Debemos asumir que la universalidad en el acceso a la educación debe traer aparejada la calidad de la instrucción y por ende el conocimiento de quiénes son hoy los que conforman el alumnado, las características y situaciones en las que arriban los niños y niñas a la escuela. Deben abordarse conjuntamente aspectos ligados al acceso y la equidad de la educación.

> *"Un mal entendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos". (Ignasi Puigdellivol, 1999)*

Frente a este escenario se hace necesario analizar la noción de diversidad y una duda que asalta el proceso de construcción de este concepto es hasta qué punto se emparenta o no al de diferencia y en qué medida se acerca o aleja al de desigualdad. La realidad social y cultural a la que se enfrenta la escuela día a día hace imprescindible revisar este concepto. No se pretenderá desde esta instancia resolver esta inquietud, sino, delimitar el campo de discusión para cimentar la formulación teórica del fenómeno. En síntesis, la pregunta que se esconde por detrás es ¿a qué se enfrentan los docentes cuando hablamos de diversidad en el aula? ¿Qué se entiende por diversidad?

El concepto sobre el que trabajan las autoras de este artículo es el de *diversidad,* en su relación con la educación. Precisamente lo que se aborda como objeto de estudio no es la *diversidad educativa*, pensada ésta como un fenómeno que muestra distintos sistemas educativos, diferentes estrategias escolares, disímiles enfoques pedagógicos o heterogéneos niveles académicos. Es la *diversidad socio cultural*- como manifestación de las diferencias en los ingresos de las familias, en las condiciones

materiales de las viviendas, en los niveles educativos de los padres, en sus trayectorias educativas y en el clima educativo del hogar, en los niveles de alimentación de los hijos, en los distintos orígenes étnicos y/o nacionales, en las costumbres y tradiciones culturales- lo que se englobará bajo el término de diversidad. Esa diversidad sociocultural no será mirada en cualquier realidad sino en su manifestación en la institución escolar.

La siguiente observación que cabe hacer es que la diversidad se presenta como un dato característico de la realidad, inherente a las relaciones sociales. Muy claramente lo expresan Rosa Blanco (1999) cuando sostiene que "La diversidad está dentro de lo *normal"*, Alvarez Dorronsoro cuando afirma que la diversidad es la *regla* (1999) o Aguilar Montero (1999) cuando sostiene que la atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente a esta realidad pueden desarrollarse acciones (ya sean desde la práctica como desde el discurso)[64] que intenten *evitar* la diversidad y otras que busquen *respetarla*. Dentro de las primeras, esto puede ser generado principalmente por tres vías:

- Proceso de asimilación: se observan las diferencias y se promueve que el otro se asemeje al nosotros de tal modo que pierda su identidad, adquiriendo con mayor o menor gradualidad las características particulares del grupo que lo incorpora.
- Proceso de anulación: se reconocen las diferencias, pero la carga negativa con la cual se las percibe genera que deban desaparecer.
- Proceso de negación: no se reconoce las diferencias, éstas no se perciben ni se registran como tales, asumiendo que no existen.

En relación a la segunda postura, el respeto por la diversidad, también puede provenir de tres vías:

---

[64] Para profundizar sobre la noción de acción como práctica y discurso ver Bourdieu, P. (1993) Cosas dichas. Ed. Gedisa, España.

- Proceso de aceptación: se observan las diferencias y se las reconoce como una característica en sí misma que no se busca modificar ni borrar.
- Proceso de promoción: se reconocen las diferencias y se busca su permanencia, profundización e intensificación.
- Proceso de integración: se reconocen las diferencias, pero a la vez que se busca su permanencia también se busca la articulación e integración con la cultura del nosotros.

Este esquema de pensamiento resulta ser útil para el proceso de conceptualización, pero estático y poco aprensible para acercarse a mirar la realidad. Es decir, las acciones y reacciones frente a la diversidad combinan elementos de uno u otro estadio. El proceso de aceptación o rechazo a la diversidad no resulta tan claro ni lineal. Pueden existir distancias entre los discursos y las prácticas, entre las intenciones y las posibilidades, pero sobre todo pueden existir diferentes reacciones de acuerdo a la diversidad a la cual se haga referencia. Por ello cobra nuevamente relevancia la pregunta acerca de ¿de qué hablamos al referirnos a la diversidad?

Quienes sostienen que es preciso respetar la diversidad, la entienden no como algo negativo o riesgoso, sino como un potencial de desarrollo. Dentro de esta corriente, Alicia Devalle de Redondo y Viviana Vega (1999) sostienen que la diversidad es un valor en sí mismo y por lo tanto es necesario orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad. Agregan, citando a López Molero, que la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera a la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que asisten a la escuela. "Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza- aprendizaje" (Blanco, R., 1999). La diversidad, desde esta mirada, invita a considerar al conjunto de intervenciones educativas diferenciadas que, desde una escuela común, se ofrezcan para dar respuestas a todos los alumnos, respetando las características y necesidades de cada uno de ellos (Aguilar Montero, 1999).

Néstor Cohen (2006), advierte que la idea de diversidad como respeto al pluralismo cultural, nacional, étnico, etc., puede remitir efectivamente a una situación donde no se generen conflictos, donde se construya una mirada positiva y armónica

de la diversidad cultural. “Pero, desde otra perspectiva, el concepto de diversidad cultural puede asociarse al disenso, quizás, en una interpretación más dinámica incluye la diferencia, pero en condiciones inestables, no armónicas. Considerar la diversidad como disenso, y no como integración equilibrada de actores sociales diferentes, implica aceptar que esas diferencias se posicionan como contrarios. Es posible seguir considerando al todo culturalmente homogéneo, pluralista, pero en tensión”. Por último este autor agrega una tercera consideración del concepto de diversidad cultural, el cual reconoce la diferencia entre las partes, acepta la relación entre ellas como inestable, pero considera que se vinculan desde condiciones desiguales. “No hay una tensión entre pares, entre iguales, como es el segundo caso que he mencionado, sino que es la desigualdad entre ellos la que otorga sentido a esa diversidad. Más aún, la diversidad cultural se la identifica por la confrontación entre desiguales, por la asimetría, por las relaciones de poder que atraviesan a los actores involucrados. En este caso diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad, por ejemplo, de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc.”.

Ahora bien, esta distinción entre una diversidad asumida como armónica, en tensión entre pares o en confrontación entre desiguales atraviesa tanto las posturas que buscan evitar la diversidad como aquellas que buscan respetarla. Es decir, tanto el proceso de asimilación como el de integración pueden darse con mayor o menor nivel de conflictividad; y el proceso de negación o el de aceptación puede presentarse desde un lugar que perciba al otro como un igual o como un inferior. El respeto o rechazo a la diversidad no se presenta siempre en forma tajante. La aceptación, e incluso la promoción e integración, de la diversidad no implican en forma lineal una percepción aconflictiva y armónica. Muy por el contrario, la tensión entre pares o la presencia de la desigualdad como socia de la diversidad aparecen también cuando se pretende respetar las diferencias. Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes se enfrentan al interior del aula con una diversidad sobre la cual, aún buscando respetarla, pueden construir acciones de mayor integración social o actitudes cargadas de prejuicio y discriminación, por considerar a esas diferencias como condiciones de desigualdad.

En síntesis, lo que estos párrafos han tratado de señalar es que el análisis de la diversidad no puede caer en concepciones dicotómicas y estáticas. Se propone avanzar

hacia una mirada analítica que permita medir la dinámica empírica, la cual combina procesos de negación y reconocimiento, de anulación y aceptación y de asimilación e integración al mismo momento- por paradójico que esto pueda resultar-. Esto, porque además la diversidad puede presentarse o ser percibida al menos desde tres esferas- una más armónica, una que genera desequilibrios y otra que propone desigualdades, confrontación y lucha-, dependiendo de qué diversidad se trate y de cómo la perciban los diferentes actores sociales en un momento determinado.

Al intentar definir de qué diversidad se trata, cabe retomar las palabras de Garanto (1994), quien señala que toda persona cumple con alguna condición de diversidad, y en este sentido ayuda a pensar la diversidad desde tres dimensiones: la que refiere a la capacidad intelectual, la que deviene del ambiente socioeconómico y la que refiere a la cuestión étnica cultural.

Este artículo toma las dos últimas dimensiones de la diversidad: las diferencias por las condiciones socioeconómicas- alumnos que viven en condiciones de pobreza frente a los no pobres- y las diferencias por etnia- alumnos migrantes frente a nativos-. Cabe señalar que se ha decidido trabajar sobre dos de las tres dimensiones de modo de correlacionar la formación profesional de quien suscribe con su experiencia en investigación académica. De esta manera se descarta la primer dimensión que remite al ámbito psicológico o de las ciencias de la educación, mientras que se abordan las dos últimas, las cuales apuntan a una mirada macro y social, y que se vinculan con los temas que abordan el proyecto UBACyT antes mencionado y la Tesis de Maestría,[65] antecedentes directos de este proyecto de investigación-.

Es importante aclarar que esta doble dimensionalidad en la realidad no se presenta en forma excluyente, sino que pueden encontrarse alumnos que no sólo son percibidos como diferentes porque son migrantes, sino además porque viven en condiciones de pobreza. El abordaje sobre dos dimensiones de la diversidad vuelve más complejo el escenario a analizar, pues no resulta tan directa y aceptable la postura que apunta al respeto por la diversidad. Si uno pensase sólo en términos de etnicidad la respuesta tendería a inclinarse en favor de la diversidad. Sin embargo, cuando las diferencias se presentan por las condiciones de pobreza el respeto por la diversidad genera una contradicción. Así lo hace notar Inés Dussel "Hoy pocos

---

[65] "Representaciones sociales en torno a la Institucionalidad Educativa. Una mirada desde los directores, docentes y padres.- UBA, 2005.

estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a *los diversos* así entendidos, ¿qué nos diferencia de las propuestas autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como *prescindibles, desechables o imposibles de educar* a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?" (Dussel, 2004).

También Jason Beech opina en este sentido. *"Cuando a un docente se le insiste en respetar la diversidad, muchos de los docentes lo más diverso que encuentran en las escuelas es la pobreza... los chicos pobres, que tienen "otra cultura". El problema es cuando el respeto por la diversidad se traduce en respeto por la pobreza"*.[66]

Una de las asociaciones que subyace por detrás de estos párrafos es la posibilidad de asemejar el término diversidad al de desigualdad. Frente a esto cabe preguntarse ¿qué significa que la diversidad pueda ser leída en términos de desigualdad y particularmente qué implica esto para la institución escolar? Dentro de esta discusión Dussel nos propone una pregunta muy atinada. "¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Sólo la pobreza es una diversidad injusta? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad?" (Dussel, 2004).

La autora nos permite así retomar ambas dimensiones de análisis: la diversidad producto de las condiciones socioeconómicas y la que se vincula a los distintos orígenes étnicos. La discusión vira entonces hacia la diversidad asociada a las desigualdades, donde éstas no provienen sólo de las características diferenciales que presenta el otro, sino también de la percepción que se genera sobre esas particularidades. Por ejemplo, las diferencias socioeconómicas y étnicas no sólo implican una diversidad desde el origen y las condiciones de vida, sino que las representaciones sociales que se generan en torno a las mismas colocan a quienes poseen estas características en un lugar de igualdad o de inferioridad. Esa posición repercutirá en acciones que busquen la integración social o no de ese "otro", cargadas en mayor o menor medida de prejuicio o discriminación.

En este sentido Dussel propone superar la idea lineal de igualdad. "La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que

---

[66] Beech, Jason: Abogado, Mg en Educación Comparada, PhD en Educación. Director de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de San Andrés. Entrevista marzo 2006.

habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia" (Dussel, 2004).

Este apartado ha intentado introducir tres ejes sobre las cuales discutir el concepto de diversidad. El primero en relación a las reacciones frente a la diversidad: evitarla o respetarla. La segunda línea retoma de Cohen la idea de entender a la diversidad como una realidad que se asume armoniosa, que por el contrario presenta tensiones entre pares o incluso conflicto y lucha, donde la desigualdad aparece como asociación. Luego, se propone analizar la diversidad desde dos orígenes posibles que le dan forma: las condiciones socioeconómicas o la pertenencia étnica de los sujetos.

El análisis de la realidad requerirá necesariamente el cruce de todos los criterios anteriormente mencionados. Así se apelará por ejemplo, desde una mirada positiva, al respeto a la diversidad étnica para evitar el prejuicio y la discriminación, y a la anulación de la diversidad por condiciones socioeconómicas para evitar la marginación producto de la pobreza. O, por el contrario, desde una mirada negativa, la diversidad socio cultural puede producir como reacción la discriminación, mostrando por detrás un fenómeno de exclusión social, ya sea por condiciones socioeconómicas de pobreza o por condiciones étnicas migratorias.

Por otra parte, cuando cada uno de estos procesos se ejecuta puede involucrar un reconocimiento de la diversidad como armónica o como conflictiva. Así lo demuestran los siguientes fragmentos obtenidos de grupos focales a docentes de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, de Capital Federal y Gran Buenos Aires.

> "En el grado particularmente tengo dos nenes peruanos y como hace mucho que vinieron uno habla muy bien el idioma castellano, no necesita, digamos que yo me aggiorne a él o algo especifico porque, bueno, es como un nene argentino más. Y el otro tiene mayor dificultad, dice modismos peruanos que bueno, yo no entiendo hasta que, bueno, un poco y un poco nos vamos entendiendo e interpreto lo que me quiere decir. Y quizá a él también le cueste un poco más lo que yo digo. De hecho tiene cierta dificultad".

"En realidad el currículum argentino no está armado de forma tal, que vos respetes la diferencia de cada región. O sea en el área de lengua se le da mucha importancia a lo oral. Y la gente del norte y los bolivianos, digamos, tienen poco hábito de esto. Entonces también, es contradictorio en tu laburo, porque digamos, por un lado vos tenés que adaptarlo a las exigencias que vos tenés desde arriba y por otro lado, en realidad, no estás respetando cuáles son las costumbres del pibe que... hablan poco. Bueno, pero en definitiva, vos no podés armarte el currículum y hacer vos lo que vos querés porque es mentira eso. Porque está tu laburo en juego. Pero bueh... qué pasa cuando está tu laburo en juego y cuando vos al pibe no lo estás respetando lo que el pibe es, en realidad".

"Algunos compañeros discriminan a otros. Las autoridades se enteran y en lugar de tomar cartas en el asunto es como que no te hagas problema, si éstos total están de paso, de todos modos este grupo no me interesa, no duran, están dos años y después se van y tenés otra población, igual, del boliviano... Pero no duran más de dos años o tres años. Es muy poca la población que llega a quinto año desde primer año. Que se instalan y permanecen en el país, quiere decir que no están aceptados, entonces vuelven a su país o vagarán por distintos colegios. Entonces como el nivel cultural o de aprendizaje no es óptimo, yo veo que se terminan yendo también. Es una de las causas".

Estos pequeños fragmentos intentan mostrar que el tratamiento de la diversidad al interior del aula puede presentarse desde el respeto, pero en la práctica ciertas dificultades se anteponen. El primero muestra una concepción de la diversidad armónica, un intento por respetarla asumiendo un proceso de integración donde cada parte cede algo para una mejor convivencia. En el segundo caso la concepción de la diversidad muestra mayor tensión poniendo de manifiesto el conflicto, donde se reconocen las diferencias pero resulta más difícil promocionarlas y respetarlas como tales. Por último el tercer ejemplo muestra la tensión profunda, la concepción del otro como desigual y el desinterés por respetar las diferencias.

Resolver las desigualdades de origen no es responsabilidad de la escuela, pero conocer las características intrínsecas de los alumnos sí lo es. La realidad se impone en

el aula e interpela cotidianamente a los docentes. La presencia de la diversidad cultural por un lado, y las diferencias sociales por el otro, los obliga a construir determinadas relaciones interculturales con sus alumnos. Así lo manifiestan los propios docentes, cuando interrogados acerca de su concepción sobre la *diversidad*, asumen ellos mismos una dimensión cultural ligada a los orígenes migratorios y una dimensión social vinculada a los orígenes económicos.

> Docente -Pienso que la diversidad tiene que ver con lo cultural, con lo económico… Encontramos grupos heterogéneos en las escuelas, ya no está más clasificado por clases sociales.
> D -Claro, por clase social ya no se, ya es como que esta todo mezclado, en las escuelas estatales van todas clases sociales
> D- También mucha gente de otros países, que están viniendo cada vez mas, por lo menos en mi escuela hay una generalidad de peruanos, bolivianos, paraguayos, esa es una gran diversidad de diversos países, culturas. (Primaria Pública)

> Lo que pasa es que yo haría dos discriminaciones, dos escalas, una es la discriminación social ¿no? Díganme, si por ahí digo mal, una discriminación social y los extranjeros. Entonces social y económica, y otra digamos, la cultural de ser de un país o de otro, entonces hay dos discriminaciones jugando; hay cursos que pesa mas una que el otro, por ejemplo. (Secundaria pública)

Esta cita muestra cómo los docentes vivencian la complejidad de la trama social y cómo la diversidad se manifiesta al menos desde estas dos dimensiones: la socioeconómica y la cultural.

> “Diversas investigaciones han registrado la distancia entre las pautas definidas como ideales por la escuela, las características concretas y variables de las familias y las formas de socialización de los alumnos de sectores populares. Cuando los sujetos de referencia son además de “pobres”, parte de grupos que han sido definidos a lo largo de la historia como “otros” con respecto a las pautas culturales

> oficiales, estos conflictos se manifiestan con particular gravedad.". (Novaro, 2005)

Resulta interesante analizar cómo se relacionan los docentes con esa diversidad social y cultural o en qué medida toleran, fomentan o rechazan esas prácticas de discriminación. La relación que se erija puede partir de un lugar de búsqueda de la integración; o más bien desde el conflicto y con primacía del prejuicio y la xenofobia. Se trata entonces de decodificar qué significa "ser diferente" dentro del aula; en qué medida ser representante de la diversidad implica ofrecer un contenido interesante a ser tomado en cuenta por el docente y en qué medida implica romper con la institucionalidad homogeneizadora de la escuela. Esta distinción condiciona la mirada de los docentes y anticipa el modo que asumirán las relaciones grupales que se establezcan dentro de la escuela.

Pareciera, en cierta medida, que de acuerdo a la visión que cada escuela construya sobre la diversidad se desarrollará un tipo de política hacia los alumnos considerados "diferentes". Sin embargo, la presencia de prácticas o discursos discriminatorios no parece alejada de los discursos de los docentes. Así lo muestran las siguientes citas:

- Ahora yo digo, que por ahí suena mal lo que digo ¿no? ¿No nos serviría, no digo un colegio aparte para cada uno pero en las zonas donde hay mucho, mucha cantidad, por ejemplo, que ella comentaba que en tal zona hay muchos coreanos tener una escuela para que, o sea escuelas diferentes?
- Y si, si yo di clases como profesora de matemáticas en Barracas, que esta al límite, y vienen chicos de Barracas, normales, normales y chicos de la Villa y para los mismos chicos del curso son los chicos de la villa, o sea, ellos mismos dentro del curso los discriminan y van a la escuela para que estén ubicados por un tiempo no van a aprender, no.

Ya sea por la sugerencia de crear escuelas especiales para los niños diferentes (de acuerdo a este docente la diferencia se justifica en un origen migratorio determinado), o por la distinción entre niños que viven en la villa y los que no; ambos discursos muestran un tenor de discriminación importante. De esta manera procesar la diversidad en forma armoniosa no parece ser tan natural, sino más bien se vislumbra la presencia de relaciones interculturales conflictivas.

De acuerdo al análisis del material de campo, es notable que dentro de las estrategias que más implementan los docentes frente a la diversidad del alumnado, es la disminución en el nivel de exigencia hacia dichos alumnos. Precisamente pareciera que la posibilidad de incluir la variable de ajuste estaría dada por la calidad educativa y los resultados académicos a los que se apunta.

- De repente, si en matemática das 10 cálculos o 10 cuentas al grado, bueno, estos chicos con problemáticas lo bajás, le das tres. De repente, uno enfoca a que logre determinadas cosas.

Sin embargo, es interesante rescatar - desde el discurso de los propios docentes- cómo la realidad social se impone y el descenso en el nivel de exigencia responde más bien a una estrategia de supervivencia y a la posibilidad de enseñar luego de contener.

- Yo he trabajado años anteriores en provincia de Buenos Aires y uno termina bajando el nivel porque, en realidad, yo no se cuánto se enseña. Se contiene. Yo tenía un 2º, hace dos años atrás, un 2º grado que entraban a las 8:00, los nenes desayunaban y a las 8:05 la nena que se sentaba en el segundo banco me decía: "señorita, ¿cuándo viene la leche?". Y yo de 8:00 a 9:30, que era el horario en que desayunaban, no le podía preguntar nada. No estaba en condiciones de que me contestara nada. Se sigue dando el desayuno, se los viste, se los contiene, se hace una especie de asistencialismo. Esa es la palabra.
- Primero uno los asiste y después enseña.
- Ese mismo año, estuve atendiendo durante 3 años una suplencia en una escuela rural y me tocó llevar guardapolvos y zapatillas.
- Pasa también a la mañana que los chicos dicen "me siento mal". Un lunes puede ser por el fin de semana pero generalmente, ¿cómo puede ser? Los chicos no están alimentados como antes. (Primaria privada)

Las citas anteriores muestran que el contexto social y cultural de origen condiciona no sólo las posibilidades de los alumnos, sino también el accionar de los docentes. En este sentido la concepción que se tenga sobre la diversidad se juega permanentemente en el aula. La tensión y el conflicto conviven con la tolerancia y la

integración. En este sentido las estrategias que el cuerpo docente implementa no necesariamente alcanzan para que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle en forma exitosa.

> "La falta de equidad provoca situaciones que nosotros hemos denominado de exclusión didáctica. Esta expresión refiere a aquellas prácticas pedagógicas que no posibilitan el aprendizaje de determinado grupo de alumnos dentro de una misma clase" (Sagastizabal, 2000)

A modo de cierre

Una de las primeras conclusiones a las que arribamos en este artículo es que el mito fundacional de la escuela como ámbito homogeneizador debe ser revisado. De esta manera el contexto social, político, cultural y económico interpela a la escuela y pide a sus docentes que elaboren otro tipo de respuestas para la población que recibe.

Por otra parte, las reacciones de los docentes frente a la diversidad se expanden a través de un abanico muy amplio de posibilidades. Están quienes rechazan abiertamente a los alumnos que son "diferentes" al modelo que ellos esperan; están quienes prefieren no reconocer la presencia de la diversidad; aquellos docentes que desarrollan estrategias "compensatorias" donde las diferencias son leídas en términos de deficiencias y están aquellos que disponen de dispositivos de integración.

Reconocer que las desigualdades sociales atraviesan también las paredes de las escuelas, y que el prejuicio de los docentes hacia los alumnos diferentes por condiciones migratorias y/o socioeconómicas es un hecho que se manifiesta en la realidad, es un paso indispensable para trabajar con la diversidad. Diseñar políticas educativas que contemplen este contexto es, luego, el paso necesario para, efectivamente, poder avanzar en un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso que considere las relaciones interculturales como un componente más, natural y a la vez esencial de dicho proceso.

> "No se trata pues de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias" (Sagastizabal, 2000)

Podemos ver que aún numerosos docentes no están convencidos de la importancia en lograr una educación integradora. En este sentido debemos entender que una educación integradora debe intentar que más que el niño se adapte a las escuelas existentes, preparar a las escuelas de modo que puedan llegar a todos lo niños dado que los avances en términos de acceso no siempre han traído aparejada una mejor calidad que incluya también la equidad en la educación. Por cuanto la educación sigue siendo esencial para reducir la pobreza. La educación sigue siendo un Derecho Humano.

Por todo ello uno de los aspectos a destacar en el cierre de este artículo es la necesidad de construir una mirada sobre la diversidad que permita rescatar la dinámica de la realidad. Evitar un análisis estático es entender que la diversidad asumirá diferentes acepciones de acuerdo a cómo sea definida, el grado de armonía o conflicto que la atraviese y los procesos de respeto o los intentos por evitarla que se construyan.

En este sentido interesa remarcar es que aún pretendiendo respetar la diversidad puede aparecer el conflicto y la tensión. A partir de allí las preguntas que surgen son ¿hasta que punto puede respetarse la diversidad que implica desigualdad? ¿qué sucede cuando la percepción de la diversidad como desigualdad pone de manifiesto acciones discriminatorias?

Por último, dado que todo el análisis se centra en la relación de la diversidad con la educación, es también necesario concluir que tanto las percepciones como las acciones que se ponen en práctica en torno a la diversidad implican variables propias de la escuela y otras que dependen del contexto socio cultural de los alumnos. En ese sentido atender a la diversidad implica necesariamente pensar la relación de la escuela con la sociedad.

Frente a todo lo expuesto nos interesa cerrar el artículo con las palabras de Inés Dussel quien sugiere que existe una gran ventana de oportunidad para trabajar desde las instituciones educativas.

“Muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o deficits. (…) Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que incapacita. (…) Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no sólo de lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender” (Dussel, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001), *La educación intercultural*. España, Idea Books.

AINSCOWW, M. y otros (2001), *Al alcance de todos los alumnos*, en *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Nancea Ed, Madrid.

AGUILAR MONETERO, L. (2000), *De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Espacio Editorial, Buenos Aires.

ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993), *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid, Ed.Talasa.

BAUMAN, Z. (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

BLUMER, H. (2002), *El prejuicio racial como sentido de posición de grupo*, en TERREN, *Razas en conflicto*. Barcelona, Anthopos Ed.

BOURDIEU, P. (1993), *Cosas dichas*. Ed.Gedisa , España.

COHEN, N. (2006), *El migrante externo como sujeto trasgresor*. Ponencia presentada en el Congreso argentino de estudios sobre migraciones internacionales, políticas migratorias y de asilo.

BLANCO, R. (1999), *Hacia una escuela para todos y con todos*, en Boletín *Proyecto principal de educación en América Latina y el Carib*e. UNESCO, Chile.

DELGADO, F. (coordinador); BERBEIRA, F. (revisión) (1996), *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades*. Madrid, Popular.

DEVALLE DE REDONDO, A. y VEGA, V. (1999), *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Bs. As., Aique.

DUSSEL, I. (compilador); Finocchio, Silvia (compilador); Tiramonti, Guillermina (prologuista) (2003), *Enseñar hoy : una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GARANTO (1994), *Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas*. Ponencia presentada en las V Jornadas sobre orientación psicopedagógica y atención a la diversidad, Barcelona.

JORDAN, J.A (1994), *La escuela multicultural*. Paidós. Barcelona.

LOPEZ MELERO, M., *Diversidad y cultura: calidad de vida para todos*. España, Ed. Universidad de Málaga.

LUS, Ma. A. (1995), *De la integración escolar a la escuela integradora. Recorrido histórico de la Educación Especial*. Ed. Paidós, Bs. As.
MARTIN, M. N.; VEGA, I.V. (1989), *Pobreza y escolaridad en América Latina*. Buenos Aires, Humanitas.
NOVARO, G. (2005), *Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas*. Campos – Revista de Antropología Social, Universidad Federal do Parana, Curitiva-Parana- Brasil.
PUIGDELLIVOL, I. (2000), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Graó.
REDONDO, P. y THISTED, S. (1999), *Las Escuelas en los márgenes*, en Puigrós, A.: *En los límites de la educación. Niño/ as y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
SAGASTIZABAL, M de A, (2000), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.
SAN MARTIN, P.; SAGASTIZABAL, M. de los A. (director); PERLO, C.; PIVETTA, B.; MERLO, S. M. (colaborador) ; D'AMATO, N. I. (colaborador) (2000), *Diversidad cultural y fracaso escolar : educación intercultural : de la teoría a la práctica*. Rosario, Ediciones IRICE.
STALNBACK; STANBACK Y JACCKSON (2004), *Hacia las aulas inclusivas*, en *Aulas inclusivas*, Nancea Ed., Madrid.
TENTI FANFANI, E. (1993), *La escuela vacía*. UNICEF /Losada, Bs. As..
TIRAMONTI, G. (2001), *Modernización educativa de los ´90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. FLACSO/Temas, Buenos Aires: Grupo editorial.
VYGOSKI (1979), **Los procesos psicológicos superiores**, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
WANG, M. C.; GENNARI, P. A. (colaborador); MANING, J. (colaborador); VAUGHAN, E. D. (colaborador) (1995), *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Nancea.
WERTSCH, J.(1993), *Vigostky y la forma social de la mente*. Paidos, México.

Capítulo VII

Cortar y pegar. La producción textual de trabajos escolares universitarios[67]

Luis Alfonso Argüello Guzmán

Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia)

Introducción

Este texto[68] presenta un fenómeno de producción textual de trabajos escolares universitarios denominado "cortar y pegar" en el horizonte de la educación interactiva que se desarrolla con la proliferación de los nuevos medios electrónicos.

Se ha logrado establecer que "pegar y cortar" es un fenómeno que involucra tanto prácticas textuales como organización del trabajo escolar universitario; tanto prácticas de acción comunicativa como acciones educativas de búsqueda documental y bibliográfica; tanto prácticas lingüísticas como acciones discursivas.

La exposición de esta práctica textual requiere una aproximación desde el proceso formal textual, desde el proceso formal editorial del texto y desde las unidades sintácticas del texto para poder establecer los factores que la promueven, el desplazamiento de las concepciones sobre la lectura, los lectores y la autoría de textos.

---

[67] El presente trabajo se publicó en el Nº 21 de la Revista Question, en el año 2009.

[68] Este artículo recoge el corpus de resultados del proyecto "SOBRE EL CONCEPTO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR" que se desarrolló en la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Neiva. Es un texto que sirve de representación de las estructuras asimétricas de evolución de las competencias analógicas y digitales en Educación Superior.

Método

Tipo de investigación

Esta investigación cualitativa se organizó en torno a la observación participante (Jorgensen, 1989; Spradley, 1980; Guber, 2001) en tanto seguimiento de situaciones comunicativas, lingüísticas y educativas, descripción de representaciones textuales y sistematización de anotaciones descriptivas. Su tramado conceptual se ubica en la línea teórica propuesta por Kenneth Burke (1969) sobre los términos de acto, escena, agente, agencia y propósito.

Selección

La recopilación de esta información cubre el período académico I de 2006 (I/06), II de 2006 (II/06), I de 2007 (I/07), II. De 2007 (II, 07) y I. de 2008 (I/08).

En el período académico I de 2006 se registraron siete trabajos académicos, tres del curso "Diseño de Investigación" y cuatro del curso "Formulación de proyectos de Investigación"; dos trabajos se remitieron impresos en papel y cinco en archivo adjunto de correo. En el período académico II de 2006 se registraron nueve trabajos académicos, tres del curso "Diseño de Investigación" y seis del curso "Formulación de proyectos de Investigación"; siete trabajos se remitieron impresos en papel y dos en archivo adjunto de correo. En el período académico I de 2007 se registraron ocho trabajos, tres del curso "Diseño de Investigación" y cinco del curso "Formulación del Proyecto de Investigación"; tres trabajos se remitieron impresos en papel y cinco en archivo adjunto de correo electrónico. En el período académico II de 2007 se registraron seis trabajos, tres del curso "Diseño de Investigación" y tres del curso "Formulación de proyectos de investigación"; tres del curso "Diseño de investigación"; tres trabajos se remitieron impresos en papel y tres en archivo adjunto de correo. En el período académico I de 2008 se registraron tres del curso "Diseño de investigación". Los tres trabajos se remitieron tanto impresos en papel como en archivo adjunto de correo electrónico.

Además del registro de observación textual se entrevistó a diez profesores para indagar sobre el modo como se exige la presentación de un trabajo escolar, el tipo de asesoría que se establece entre el profesor y el alumno, la revisión y corrección del trabajo y las orientaciones de localización de fuentes documentales y bibliográficas;

también se dialogó con once estudiantes para comprender su percepción de la fragmentación del texto, su copia y pegado en un trabajo universitario.

Instrumentos de análisis

- Registro de observación textual: se estructuró tomando en cuenta: *título, paginación, fragmentos copiados, autores citados.*
- Entrevista a profesores con las siguientes preguntas: *¿En qué formato solicita los trabajos universitarios? ¿Cómo revisa y corrige los trabajos universitarios? ¿Brinda asesoría a los estudiantes para la redacción del texto escolar? ¿Sugiere bibliografía a los estudiantes?*
- Entrevista a estudiantes con las siguientes preguntas: *¿Cómo localiza fuentes bibliográficas? ¿Toma anotaciones antes de escribir? ¿Revisa el trabajo antes de entregarlo?*
-

Categoría de análisis

Producción textual

Aquí se entiende por producción textual como un proceso de construcción de leyes y principios, y de un modelo mental que genera en su interior la representación del intercambio y la circulación de sentido procesado en un formato de representación textual (Argüello, 1997).

Definir las fuentes documentales y bibliográficas permite valorar los datos y la información sobre un tema, problema o situación por un lado, y su tratamiento editorial por el otro que contribuyen con la composición del trabajo escolar universitario. La valoración cognoscitiva de los datos y la información habilitan determinar si el corpus de documentos y bibliografías tienen confiabilidad y credibilidad en el tratamiento de un campo de problemas y un campo de conocimientos. A su vez, el tratamiento editorial de los datos y la información permite legitimar y posicionar el valor cognoscitivo, ético, estético, lingüístico, histórico o político del corpus.

Intertextualidad

Gerard Genette (1989) desarrolló una teoría denominada transtextualidad en el marco de los estudios literarios, que consiste en la relación manifiesta de un texto en otros textos. Según Genette, existen cinco tipos de relaciones transtextuales: paratextualidad, intertextualidad, architextualidad, metatextualidad e hipertextualidad.

La paratextualidad se refiere a aquellas marcas, verbales o icónicas, que dan la entrada a un texto; son paratextos: títulos, epígrafes, portadas, solapas, la tipografía. La intertextualidad (Genette, 1989; Sorokina, 2002; Vanderdorpe, 2003; Camarero, 2008) se refiere a la presencia de un texto en otro texto mediante la cita, alusión o plagio; la cita es la incorporación literal de un texto en otro texto, la alusión se refiere a la mención de un texto aunque no sea citado y el plagio es la apropiación de un texto sin mención del texto. La architextualidad se refiere a la transformación de un género en otro género textual. La metatextualidad se refiere a la relación de comentario entre textos. Hipertextualidad es la de creación un texto B a partir de un texto A, mediante la transformación o imitación (Genette, 1989).

Migraciones digitales

En el contexto de la indagación que soporta esta investigación las migraciones digitales afectan el oficio de enseñar (Prensky, 2001). Los estudiantes (nativos digitales) no transitan por las secuencias lineales de la cultura impresa (Mead, 1970) sino que se interconectan a partir de la electrificación y digitalización de la mente conectada (De Kerckhove, 1999) no lineal. Por el contrario, los profesores universitarios (inmigrantes digitales) transitan aún por la secuencia lineal de la cultura impresa mientras que la nuevas generaciones de jóvenes universitarios (Boschma, 2008; Morduchowics, 2008; Montgomery, 2006) observan que sus mayores (los profesores y las profesoras) utilizan los medios inadecuados (Mead, 1970) para sus intereses de aprendizaje, no centrados en la cultura letrada impresa.

En este nivel se presentan dos vocabularios y dos alfabetizaciones en choque generacional (Mead, 1970; Martin Barbero, 1996; Baricco, 2008): de lo analógico impreso y lo digital pantallizado. En este sentido se produce un régimen semántico y ontológico de los inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2001).

Resultados

"Cortar y pegar" como práctica textual

La presentación del fenómeno comunicacional, lingüístico y educativo de "cortar y pegar" en el proceso de mutación de la producción textual de trabajos escolares universitarios requiere la indagación sobre el proceso formal textual, sobre el proceso formal editorial del texto y sobre las unidades sintácticas del texto.

El proceso formal textual

Desde el proceso formal textual se reconocen las siguientes modalidades formales de "cortar y pegar":

- Práctica de *"copiar y pegar"* que extrae un fragmento de un texto A, de búsqueda digital, y su incorporación a un texto B, trabajo escolar, sin hacer manifiesta ninguna vinculación textual con el texto original vinculado y sin mantener una correspondencia con el texto vinculante;
- Práctica de *"copiar y pegar"* que incorpora citaciones de un texto vinculado A en el cuerpo textual de un texto vinculante B sin una referencia explícita mediante pie de página o estructura de referencia (apellido, fecha, página);
- Práctica de "copiar y pegar" que menciona un autor en el cuerpo textual pero no presenta referencia interna en la redacción, no presenta un pie de página ni tampoco inserta la referencia en la bibliografía al final.

A partir de los de los treinta y tres trabajos escolares universitarios revisados para este ejercicio se producen los siguientes rangos en estas modalidades:

- veinticuatro trabajos presentan referencias de autor mediante la estructura (apellido, fecha), y al buscar en las referencias bibliográficas no aparece registrado el autor en mención;
- veintiún trabajos presentan fragmentos de citación que no tienen referencias explícitas ni como numeración de pie de página y mucho menos como referencia bibliográfica, aun con las comillas presentes que indican la cita literal sin la estructura de referencia (apellido, fecha, página);

- tres trabajos escolares presentan datos y cifras del contexto propio del texto que se extraen y no son apropiadas para la consolidación de cifras y datos a que se refiere el texto redactado;
- once trabajos escolares presentan un cuerpo de referencias bibliográficas que no corresponden con las referencias bibliográficas presentes en el cuerpo textual del trabajo escolar.

Estos treinta y tres textos muestran que "cortar y pegar" es una práctica que involucra procesos de producción textual (lo anterior a la redacción misma) que alteran el modo de leer.

> Est. Y: cuando el profesor nos pide que busquemos fuentes documentales y bibliográficas, eso explica en la clase, y no da la bibliografía pues uno va a Internet… uno pone la palabra en Google y te lleva a lo que necesitamos… yo no leo todo el texto…
> Est. D: Google le ahorra a uno la búsqueda porque es el que busca uno sólo teclea las palabras y le da a uno el vínculo a la lectura.
> Los estudiantes copian los fragmentos y en una plantilla de Word incrustan los fragmentos para de esta manera construir el texto, sin dar crédito al texto fuente.
> Est. M: Internet es gratis y abierto… se puede copiar lo que uno quiera… yo creo que lo que aparece en Internet es de uso libre
> Est. Y: es que los textos que circulan por la red son gratis y se puede tomar pedazos y copiarlos en el trabajo.

De los treinta y tres trabajos revisados en la relaciones textuales y luego de consultar (mediante entrevista) con los once estudiantes responsables de los trabajos, se ha podido definir que dieciocho trabajos han tenido como fuentes documentales y bibliográficas textos digitales descargados de Internet, lo cual se hace evidente en la constante referencia a Google, Rincón del vago y Monografías que se hace visible en la bibliografía.

> Est. JR: Profesor Argüello en Internet se encuentra casi todo lo que uno debe buscar para hacer trabajos de la universidad… y

> no sólo de la universidad, por eso en las bibliografías uno sólo sabe poner Google, o monografías o Wikipedia… para qué negarlo... pero Internet le evita leer a uno todo un libro.
> Est. J: es que Google es Internet… para presentar los trabajos que nos mandan hacer en clase usamos Google para buscar lecturas… Google nos da lecturas.

Quince trabajos tienen referencias bibliográficas de libros en papel y se hacen evidentes en la bibliografía, aunque no se puede verificar si han sido consultados en la biblioteca.

Proceso formal tipográfico

Desde el proceso formal tipográfico se describen las variaciones de composición tipográfica en la producción del trabajo escolar universitario. De dieciocho trabajos escolares remitidos a través de Internet se presentaron las siguientes variedades:

- Multiplicidad de tipos de fuente en un mismo texto (cuatro trabajos presentan la combinación verdana y times new roman, trece la combinación arial normal y arial web y dos trabajos arial web y trebuchet);
- Tamaño de la fuente (cuatro trabajos presentan la combinación verdana a 8,5 y times new roman a 12, trece la combinación arial normal12 y arial web a 10, y dos la combinación arial normal a 12 y Trebuchet a 10,5)
- Interlineado (veintiún trabajos presentan la combinación interlineado sencillo e interlineado 1,5, doce la combinación interlineado sencillo e interlineado doble).

Unidades sintácticas del texto

Desde las unidades sintácticas del texto se puede observar la práctica textual de “copiar y pegar” mediante la localización, descripción y coherencia de frases, y los párrafos y su secuencialidad. De los treinta y tres trabajos escolares, se han extraídos las siguientes frases cuya función es conectar secuencias de ideas de manera abstracta y universal:

- “Algunos autores”; en esta frase no se concretiza la particularidad de los autores con sus textos, ni las páginas que sirven de referencia; esta frase aparece en el apartado titulado “fuentes documentales y bibliográficas” que a su vez es parte de la unidad titulada “Marco referencial”; se encuentra al final de la enumeración de dos referencias bibliográficas que no tienen mención de los autores.
- “Se ha demostrado en fechas recientes”; aquí no se particulariza el período de tiempo o la fecha de esas demostraciones; esta frase se encuentra localizada en el apartado titulado “Resultados obtenidos” y aparece al inicio del primer párrafo del apartado.
- “Existen muchos ejemplos sobre tecnologías”; en este caso se presentan dos unidades significativas en la frase: de una parte la generalización del “muchos ejemplos” sin que se pormenorice cuáles, ni de qué tipo; de otra parte, la indeterminación de “tecnologías” en la cual no se define ni se describe el tipo de tecnología; esta frase aparece en el apartado titulado “Marco conceptual” y está ubicada en el primer párrafo de inicio del apartado.
- “Se han realizado muchas investigaciones relacionadas”; esta frase presenta un nivel de generalización casi abstracto aunque tiene un residuo semántico que la acerca al universo conceptual del resumen o la síntesis; esta frase aparece en el apartado titulado “Justificación” y se encuentra en el último párrafo del apartado.
- “La democratización de Internet ha comportado la democratización del acceso y la difusión de la información”; esta frase contiene dos unidades semánticas complementarias de carácter general abstracto; en el enunciado “la democratización de Internet” se da una apreciación que no define el universo semántico de lo que significa democratización en el contexto de la página y en el enunciado, y su precisión léxica en tanto término político.

De los treinta y tres trabajos veinte presentan párrafos que mantienen una estructura sintáctica del orden de generalización de frases e indeterminación de ideas; este es un caso:

- "La implementación nos hace ir de la mano con el desarrollo tecnológico y la tendencia actual que se enfoca en el desarrollo virtual como medio y estrategia de Educación, teniendo en cuenta la facilidad de acceso que se tiene a las redes hoy, es así que queremos en el colegio […] ser vanguardistas en los procesos de innovación y tecnología que se están suscitando en el mundo actual".

Este párrafo presenta un grado de generalización en los enunciados "la implementación", "desarrollo tecnológico", "la facilidad de acceso" e indeterminación en los enunciados "la tendencia actual", "ser vanguardistas en los procesos de tecnología e innovación" y "mundo actual"; al ser contrastado este párrafo en la presentación oral, haciendo un énfasis particular en el párrafo y sus líneas, el estudiante que elaboró el proyecto no pudo ofrecer los datos, cifras e información requeridas e hizo mención a que así aparecía en el texto que había leído.

Cada una de estas frases (una selección para esta descripción) fue contrastada a partir de la presentación oral de los trabajos de los estudiantes a los compañeros de curso; en cada una de estas exposiciones lo estudiantes retomaron las frases marcadas sin desarrollar el argumento en tanto descripción, presentación de datos o cifras, aclaraciones de fuentes documentales o bibliográficas y referencia de autores.

> Prof. E: desde que Internet apareció se volvió más delicado corregir un trabajo universitario ya que cortar y copiar de otros textos de la red se hizo más fácil.

La materialidad textual de "copiar y pegar"

Aquí materialidad del texto (Chartier, 2006) se refiere ante todo a aquellos momentos que se corresponden con los procesos académicos que acompañan la producción textual tales como las condiciones formales de presentación del texto, la asesoría que acompaña el proceso textual del estudiante y la revisión del trabajo escolar universitario.

Presentación del trabajo escolar

El profesor exigió los trabajos escolares de acuerdo con las siguientes prácticas de presentación: impresas en papel con normas de presentación documental (dos en I/06; siete en II/06; tres en el I/07; tres en el II/07; tres en el I/08); En archivo adjunto a correo electrónico (cinco en el I/06; dos en el II/06; cinco en el I/07; tres en el II/07; tres en el I/08).

La asesoría

La asesoría que ofrecen los profesores está sujeta a dos momentos: antes de la entrega del trabajo escolar universitario y después de la devolución al estudiante del trabajo revisado. La asesoría como espacio de intercambio presenta las siguientes modalidades: sesión consultiva cara a cara y mediante mensaje de correo electrónico.

Mediante la sesión consultiva cara a cara se ofreció asesoría a diecinueve trabajos escolares, doce antes de la entrega definitiva del texto y siete luego de la devolución del texto corregido. Mediante correo electrónico se realizaron ocho asesorías, todas antes de la entrega definitiva del trabajo escolar.

La revisión del trabajo escolar

La devolución del trabajo escolar registra los siguientes rangos de expresión: texto impreso con anotaciones al margen, corrección del archivo adjunto en la pantalla del computador (sin la presencia y con la presencia del estudiante).

Para el desarrollo de la revisión de los borradores se han adjuntado los textos previos que se han elaborado durante la producción textual y que hacen parte del archivo del texto; la conservación del borrador es la conservación de la energía del texto (Mandelstam, 2004). Un borrador de texto es la evolución misma de la producción de texto.

> Prof. L: cada vez que reviso un texto pido que me entreguen los textos previos que he pedido… los muchachos deben elaborar una propuesta por entregas.

De acuerdo con la selección, se revisaron quince trabajos escolares a partir del texto impreso con anotaciones al margen; estas anotaciones al margen se configuran

mediante el anticipo de subrayados de frases y delimitación con círculos de palabras que sirven de "mojones de escritura" para la redacción de las notas al margen de la página.

Las notas al margen son una forma de escritura que garantiza la participación colectiva en el proceso de construcción del trabajo escolar universitario y configuran que el texto escrito no queda cerrado en definitiva.

> Prof. HE: yo resalto las frases no muy claras y luego hago comentarios al lado del párrafo... pido el trabajo impreso en papel para hacer más legibles las correcciones.
> Prof. JA: yo recibo los trabajos en papel y cuando reviso uso lapiceras de colores... hago círculos en rojo para corregir palabras... al lado anoto con lapicera de otro color la corrección... subrayo lo que no entiendo y formulo una pregunta al lado.
> Prof. H: desde que se puede hacer [ctrl. + c –Ctrl + v...] los estudiantes ya no escriben sus trabajos, copian nada más... ya es un lío saber qué es de los estudiantes y qué de Google, o Rincón del Vago o esas páginas que ofrecen tareas a los estudiantes.

Los profesores en estos períodos académicos y de acuerdo con la selección textual revisaron dieciocho textos en archivo adjunto en la pantalla del computador: cuatro con la presencia del estudiante y catorce sin la presencia de estudiantes. De los dieciocho trabajos, once han sido revisados con la práctica de resaltado de palabras, oraciones o párrafos utilizando el recurso de "color de fuente" del procesador de texto y siete utilizando el recurso "insertar comentario "del procesador de texto.

> Prof. JA: sólo recibo trabajos por Internet y en memoria USB... yo no imprimo el trabajo... ¿Para qué? De una vez corrijo con anotaciones resaltadas con colores y asimismo le envío al estudiante correcciones y anotaciones... se puede mirar la originalidad de un trabajo con el mismo Word ya que así puedo revisar y ver las inconsistencias del trabajo... uno ve diferentes tipos y tamaños de letras hay incoherencia de ideas en una misma página.
> Prof. HE: yo utilizo de dos maneras las correcciones, en texto impreso y mediante el envío a mi correo electrónico para constatar el proceso

> de escritura o para verificar que el estudiante si hizo el trabajo… el texto digitalizado me sirve para ver de dónde sale lo que escribe el estudiante… uno puede recurrir a Word…

Discusión

La descripción y el análisis propuestos en este artículo reconocen el impacto que el infosurfeo y la navegación en la web han producido en el lector (O´Donnell, 2000; Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008) y cómo ha generado un modo de aproximación y apropiación de los textos que circulan en Internet para la producción de trabajos universitarios, a la vez que impactó sobre las textualidades en una comunidad letrada (Argüello, 2008a, 2008b).

El auge de Internet, diferente a una enciclopedia que es a la vez objeto físico y vehículo de ideas (Darnton, 2006), ha modificado el modo como se realizan consultas de fuentes documentales y bibliográficas para la redacción de trabajos universitarios ya que en su espacio de potencialidades de búsqueda ilimitada se pueden localizar libros digitales, publicaciones seriadas electrónicas, bases de datos especializadas y portales de contenido y búsqueda (Eco, 2003; Chartier, 1995) que facilitan la localización y consulta de temas, textos y autores; en esta perspectiva de facilidad de búsqueda el buscador Google ha consolidado un archivo de localización y consulta infinita, universal (Cassin, 2008) una nueva localización del sentido (Baricco, 2008).

Factores que fomentan "cortar y pegar"

Indagar sobre este fenómeno de tecnología comunicacional, lingüística y educativa supone rastrear las causas que lo pueden provocar. Entre estas se pueden definir, tal como lo ha hecho la Universidad de Alberta en Canadá (2005), las siguientes:

- En primer lugar, relacionadas con competencias de escritura e investigación: carencia de competencias en investigación; problemas con la evaluación con las fuentes de información de Internet; confusión con la terminología; fallas en las anotaciones previas; confusión sobre como citar de manera apropiada las fuentes de información.

- En segundo lugar, ignorancia de conceptos claves: plagio, propiedad intelectual, *copyright*, dominio público; percepción de la información *on line* como conocimiento público.
- En tercer lugar, por factores externos: presión familiar por el éxito escolar y empleo; ética estudiantil y relaciones con la Universidad; transformaciones sobre conocimiento y Educación.
- En cuarto lugar, por factores relacionados con la mala distribución del tiempo y falta de competencias organizacionales.
- En quinto lugar, por factores culturales relacionados con actitudes culturales basadas en el plagio.

A la par que estos factores anotados, también se puede precisar que el ciberplagio puede tener como causa común tres niveles de analfabetismo:

- De la cultura escrita en cuanto conocimiento gramatical y sintáctico; del conocimiento editorial en reglas de producción de textos;
- De reconocimiento de la autoría del texto en cuanto se cree que todo texto circulando por Internet es de uso común y por lo tanto no requiere de mención a su autor, lo cual configura un modo de reconocimiento de autoría y producción textual no dando el crédito editorial debido.
- De analfabetismo digital en lo que se refiere al dominio de nuevas formas de composición de textos electrónicos.

Las migraciones digitales del lector

Lo que está en juego con la práctica de saqueo, que instaura "cortar y pegar" páginas, es la evolución de las competencias lectoras que transitan de las competencias analógicas a las competencias digitales (Jenkins, 2008a; Piscitelli, 2008a), por un lado, y la instauración del régimen semántico y ontológico de los inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2001), por el otro.

La situación de las competencias pasa por el hecho de que los inmigrantes digitales actúan bajo el régimen de las competencias analógicas (las del texto cerrado y su formato el libro) mientras que las competencias de los nativos digitales actúan

bajo el régimen de las competencias digitales (las del texto electrónico y su canon de géneros narrativos: Blog, wikis, etc.).

En esta perspectiva, las migraciones digitales (Vilches, 2001), la continuidad de culturas (Mead, 1970) y las innovaciones tecnológicas electrónicas modelan las prácticas de producción textual y obligan a que las alfabetizaciones en Educación Superior evolucionen hacia la alfabetización digital y electrónica (Gutiérrez, 2003; Lankshear y Knobel, 2008; Perazzo, 2008; Area, Gros y Marzal-García, 2008) para de esta forma encontrar estrategias de prevención del "cortar y pegar" páginas en trabajos escolares universitarios con el horizonte inmediato de la convergencia de culturas (Jenkins, 2008b): analógicas y digitales.

Es una realidad que la proliferación de medios electrónicos y la convergencia de medios digitales sí afecta el desempeño de las labores universitarias y altera la disposición de lectores y autores de trabajos universitarios. Pero hay que erradicar el pánico excesivo sobre el impacto de los medios electrónicos en el ambiente universitario y el optimismo que se maneja sobre la mente conectada de la generación electrónica (Buckingham, 2000) y su multiplicidad de tareas simultáneas.

La navegación por la superficie de los link tiene su expresión en el infosurfeo (O`Donnell, 2000; Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008; Carr, 2008b) algo que descentra la lectura de textos, en tanto secuencia lineal de lectura, con un impacto en los procesos de acercamiento al texto, ya no desde la producción por un autor sino desde la recepción de un internauta que linkea páginas de la web.

Googlemanía

Google se transforma en una máquina cómplice para navegar en los textos (Vanderdorpe, 2003) y entonces es cuando Google es asociada a la red, con lo cual se da la idea de que Google es la red. Pero en este tramo del ciberespacio se nota que aunque se encuentra y recupera la información solicitada, los contenidos relevantes de las publicaciones físicas no pueden ser almacenados en el mundo ciberespacial (Kellogg, Carroll y Richards, 1993).

Google facilita la búsqueda (Siri, 2000; Cassin, 2008) y la navegación (Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008) de esa información, pero no recupera todo el saber humano disponible, además que no es la información de primera fuente la que linkea sino la más consultada. Google es una máquina pensante que ha disminuido la

capacidad de asombro (Carr, 2008a) en la búsqueda de fuentes documentales y bibliográficas.

De la cita al hipervínculo

Es fundamental observar que la práctica de "cortar y pegar", desde las unidades sintácticas, está cerca de las relaciones intertextuales, en especial de la cita. De esto se puede afirmar que la cita y su referencia constituyen el núcleo del plagio electrónico académico de textos para trabajos escolares universitarios. Desde el momento en el cual se localiza un fragmento de texto hasta el momento que se incorpora a otro texto se da una estructuración hipertextual de la cita, como un tipo de intertexto (Genette, 1989). Desde el orden textual se puede decir que "cortar y pegar" es una modalidad hipertextual por cuanto el texto extraído de otro texto estructura una relación de copresencia textual.

En esta estructuración se cuenta con: el fragmento mismo, el texto-primario, el texto secundario, el contexto de la citación (Genette, 1989; Sorokina, 2002; Danto, 2002); pero hay que considerar la coherencia sintáctica del fragmento citado en el contexto del párrafo y la página, y eso es lo que el estudiante o el académico no toman en cuenta al incorporar una cita al texto que redactan.

El plagio resulta de ignorar el referente inmediato de la cita, el texto fuente, aunque en el momento de ajustar el texto citado, el texto fuente pierde su poder de referente inmediato, debido a que el referente inmediato de lo citado es la página a la que ha sido incorporada la cita.

La cita que se transforma en plagio adquiere estatus de plagio digital en el instante en que se da la fuente literal (Cassin, 2008), no se da el reconocimiento de la fuente y se desestabiliza el texto en su carácter de texto cerrado (Simone, 1998; Argüello, 2008b). Aunque la citación misma desaparece en el instante en el cual lo citado ya hace parte de la página redactada y por tanto es una unidad sintáctica de la redacción del texto producido, con lo cual el texto referenciado ya es un texto incorporado a la redacción textual, la omisión de la referencia electrónica, además, es lo que confirma el ciberplagio, ya que es un plagio restringido, cuya fuente es un texto electrónico extraído de Internet (Urbina, 2004).

La copia es normal para el lector que no considera protegido un texto (Simone, 2001) con lo cual hacer una copia de un texto, transcribirlo, extraer un fragmento de

su secuencia discursiva es una especie de escritura de lo leído, lo que a su vez transforma el leer y el escribir en necesidades del lector para la escritura de un texto y su posterior comprensión (Said, 2004). La ruptura con el texto cerrado (Simone, 2001) se da cuando leer y escribir pierden su relevancia para la producción y comprensión de un texto y se vuelve un puro operar mecánico de seleccionar y sombrear un texto con el pulsor, luego teclear ***Ctrl + c** e* incorporar al trabajo universitario lo sombreado mediante el tecleado de ***Ctrl + v***.

Para el lector de la red la lectura se asocia a la cita, la copia y nuevos modos de escribir una lectura (Piglia, 2005) que ha sido recomendada. Aunque la cita deja espacio al hipervínculo (Carr, 2008) por cuanto que con la cita o la nota a pie de página se sugieren o recomiendan textos y autores, y con el clic en el hipervínculo se está ante el texto mismo.

En esta dialéctica digital de contrarios textuales es cuando Google se transforma en una máquina cómplice que produce información para informar e informarse (Escarpit, 1977) mediante el derecho de saltarse páginas, como diría Pennac (1993) lo cual contribuye con un tipo de memoria que interconecta y distribuye (Brea, 2007) en la superficie del documento escolar.

Aproximación a un concepto de cortar y pegar

El plagio es junto al fraude y el engaño escolar una forma de mala conducta y deshonestidad académica (Carroll & Applleton, 2001), deshonestidad que requiere un manejo con menos componentes de sanción y más de preparación y divulgación de procesos de escritura y lectura que reconozcan la autoría y producción textual.

Una manera de detectar posibles plagios es a través de los siguientes indicadores propuestos en la University of Alberta (2005): cuando un texto excede las capacidades reconocidas de un estudiante para la escritura y la investigación; cuando un texto contiene lenguaje especializado que no es habitual en el estudiante; cuando la calidad de la escritura no corresponde con el título, fuentes y referencias; cuando hay vínculos incluidos o inconsistencia en la numeración; cuando la bibliografía no corresponde con las referencias internas.

Otra manera es la propuesta seguida para el contexto de esta investigación: desde el proceso formal textual se da la práctica de "copiar y pegar" que extrae un fragmento de un texto A, de búsqueda digital, y su incorporación a un texto B; desde

el proceso formal tipográfico mediante combinación de tipos y tamaños en el texto; desde las unidades sintácticas del texto se puede observar copiado y pegado mediante la localización y descripción de frases, su coherencia, los párrafos y su secuencialidad.

En este panorama, Internet, con su libertad expansiva de búsqueda y sus buscadores (Siri, 2000; Cassin, 2008) de datos y las posibilidades de acceder de manera inmediata a las fuentes documentales y bibliográficas ha logrado que se hagan efectivas las prácticas de saqueo (Lardellier, 2006) de textos digitales con el propósito de construir trabajos escolares universitarios. A esta práctica se la conoce como plagio electrónico (Perreault, 2007) o ciberplagio académico (Comas y Sureda, 2007).

"Cortar y pegar" es una práctica de copiado de una página electrónica mediante la extracción de un fragmento textual (Abril, 2003) de un texto A, digital y rastreado por un navegador (Google) hacia un texto B, estructurado como un trabajo escolar, sin hacer explícita la referencia bibliográfica o mención al autor.

En este sentido, el sentido literal de "cortar y pegar" es la reproducción literal de un fragmento, mediante alusión o copia fiel, en otro texto sin referencia explícita alguna. "Cortar y pegar" se transforma en una práctica textual que recurre a la escritura bajo una modalidad mecánica denominada ***"Ctrl. + c – Ctrl. + v"*** que fomenta una forma de lectura aislacionista que incentiva "saltos" de una página a otra sin abarcar la lectura completa (Carr, 2008).

Conclusiones

Por todo lo anterior se puede decir que una cita no es una copia (Mandelstam, 2004). La no referenciación de la fuente, la autoría, y la ruptura con la estabilidad del texto cerrado configuran el ciberplagio, y no es Google el responsable directo, es la práctica de lecturas recomendadas por los profesores: se deja al libre albedrío la consulta documental y bibliográfica sin referentes explícitos sobres textos y autores. Pero además también es la mutación del texto, la lectura y los lectores (Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008): se ha pasado de la lectura en la cultura impresa a la navegación en la cultura digital.

"Cortar y pegar" se configura como práctica de producción textual sin tener como referentes inmediatos las prácticas de lectura como actividad creadora

(Brabazon, 2008), lo que da vida a unas prácticas de saqueo textual (Lardellier, 2006) en la cual "los bárbaros" que atentan contra la lectura en profundidad lo saquean todo, en beneficio del saber que es una pura trayectoria de *links* por las superficies (Baricco, 2008; Piscitelli, 2008).

Al "cortar y pegar" se organizan los fragmentos textuales (Abril, 2003) según un orden arbitrario (Simone, 2001) de fragmentación textual (Abril, 2003) que se hace evidente en la selección de textos, su recorte, pegado y montaje en una página en blanco con la omisión del referente de autor para luego ser almacenado en el disco duro, el documento impreso o la memoria USB (Maldonado, 2007; Osten, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, G. (2003), *Cortar y pegar: la fragmentación visual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

AREA, M., GROS, B. Y MARZAL-GARCÍA, J. M. (2008), *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, Editorial Síntesis.

ARGÜELLO, L. A. (1996), *Didáctica y textualidad*, en *Revista UNIVERSIDAD ABIERTA, 4*, 58-62.

ARGÜELLO, L. A. (1997), *Hacia una competencia del modelado textual*, en M. C. Martínez (Ed.) *Discurso, proceso y significación* (pp. 221-227). Cali, Editorial Universidad del Valle/ Asociación latinoamericana de estudios del discurso.

ARGÜELLO, L. A. (2008a), *Aproximación a un ecosistema comunicacional y computacional. Revista Question Nº 17*. Recuperado el 17 de marzo de 2008, de http://www.perio.unlp.edu.ar/question/ nivel2/informe_de_investigacion.htm.

ARGÜELLO, L. A. (2008b), *Comunidades textuales. Revista Question Nº 19*. Recuperado el 30 de agosto de 2008, de http://www.perio.unlp.edu.ar/question/ nivel2/informe_de_investigacion.htm.

BARICCO, A. (2008), *Respirar con las branquias de Google*, en A. BARICCO, *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación* (pp. 93-118). Barcelona, ANAGRAMA.

BOSCHMA, J. (2008), *Generación Einstein. Más listos, más sociables y más rápidos*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

BRABAZON, T. (2008), T*he University of Google: education in the (post) information age*. Aldershot, Hampshire: Ashgate publishing limited.

BREA, J. L. (2007), *Cultura _RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona, Gedisa

BUCKINGHAM. D. (2000), *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. London, Polity press.

BURKE, K. (1969), *Grammar of motives*. Berkeley, Los Angeles, London, California University Press.

CAMARERO, J. (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona, ANTHROPOS.

CARR, N. (2008a), *The big switch. Rewiring the World, from Edison to Google*. New York, W. W. Norton.

CARR, N. (2008b). *Is Google making us stupid? En THE ATLANTIC (Jun/Jul*). Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de http://www.theatlantic.com/doc/200807/google

CASSIN, B. (2008), *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CARROLL, J. & APPLETON, J. (2001), *Plagiarism. A good practice guide. Oxford Brookes University / Join information system commitee*. Recuperado el 20 de junio de 2008, de http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/plagiarism/brookes.pdf

CHARTIER, R. (1995), F*orms and Meanings. Text, performances, and audiences from codex to computer*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

CHARTIER, R. (2006), *Introducción. Misterio estético y materialidades del escrito*, en R. CHARTIER, *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literaria (S. XI-XVI),* (pp. 9-17). Buenos Aires, Katz editores.

COMAS, R. y SUREDA, J. (2007), *Ciberplagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. Revista textos de la cibersociedad Nº 10*. Recuperado el 5 de marzo de 2008, de http//:www.cibersociedad.net

DANTO, A. C. (2002), *La transfiguración del lugar común. Una Filosofía del arte*. Barcelona, Paidós, 2002.

DARNTON, R. (2006), *El negocio de la ilustración. Historia editorial de La Encyclopedie, 1755-1800*. México, F.C.E.

DE KERCKHOVE, D. (1999), *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona, Gedisa.

ECO, U. (2003), *Resistirá. Página 12/ suplemento Radar*. Recuperado 12 de febrero de 2008, de http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-1101-2003-12-07.html

GENETTE, G. (1989), *Palimpsesto: la literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.

GUBER, R. (2001), *La etnografía, método y reflexividad*. Santafé de Bogotá, Grupo editorial Norma.

JENKINS, H. (2008a), *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Recuperado el 15 de julio de 2008, de http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

JENKINS, H. (2008b), *Convergence culture: where old and new media collide*. New York, New York University Press.
GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003), *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
JORGENSEN, D. (1989), *Participant observation. A methodology for human studies.* Newbury Park, Sage publications.
KELLOGG, W, CARROLL, J y RICHARD, J. (1993), *Para hacer del ciberespacio una realidad*, en M. BENEDIKT, *Ciberespacio. Los primeros pasos* (pp. 370-386). México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/equipo Sirius mexicana.
LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. (2008), *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata.
LARDELLIER, P. (2006), *Google pillé-collé, l`arme fatale des etudiants. Libération.* Recuperado el 20 de Marzo de 2008, de
http://www.liberation.fr/page.php?articles=374218
MANDELSTAM, Ò. (2004), *Coloquio sobre Dante*. Barcelona, Acantilado.
MALDONADO, T. (2007), *Memoria y conocimiento. Sobre los destinos del saber en la perspectiva digital*. Barcelona, Gedisa.
MARTIN BARBERO, J. M. (1996), *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista NOMADAS* Nº5, 10-22.
MEAD, M. (1970), *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional.* Buenos Aires, Granica editor.
MONTGOMERY, C. (2006), *Generation digital. Politics, commerce, and childhood.* Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
MORDUCHOWICS, R. (2008), *Generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Paidós.
OSTEN, M. (2008), *La memoria robada. Los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo*. Madrid, SIRUELA.
O` DONNELL, J. (2000), *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio.* Barcelona, Paidós.
PENNAC, D. (1993), *Como una novela*. Santafé de Bogotá, Editorial Norma.
PERAZZO, M. (2008), *La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas* [artículo en línea]. Revista de Universidad y

Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, n. 1. Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/perazzo.pdf ISSN 1698-580X.
PIGLIA, R. (2005), *¿Qué es un lector?,* en R. PIGLIA, *El último lector*. (pp. 19-38). Barcelona, ANAGRAMA.
PERREAULT, N. (2007), *Le plagiat et autres types de triche scolaire è l`aide des technologies: une realité, des solutions*. Recuperado el 8 de mayo de 2008, de http://site.profweb.qc.ca/dossiers/le-plagiat-et-autres-types-scolaire-a-l-aide-des-technologies-une-realite-des-solutions/etat-de-la question/dossier/3/index.html
PISCITELLI, A. (2008a), *Los bárbaros de Google. Educando con sentido a la generación Einstein. Primera parte. Filosofitis*. Recuperado el 20 de agosto de 2008, de http://www.filosofitis.com.ar/2008/07/08/los-barbaros-de-google-educando-con-sentido-a-la-generacion-einstein-primera-parte/
PISCITELLI, A. (2008b), *Los bárbaros de Google. Educando con sentido a la generación Einstein. Segunda parte. Filosofitis*. Recuperado el 20 de agosto de 2008, de http://www.filosofitis.com.ar/2008/07/08/los-barbaros-de-google-educando-con-sentido-a-la-generacion-einstein-segunda-parte/
PRENSKY, M. (2001), *Digital natives, digital inmigrants. On the Horizon, 9 (5).* Recuperado el 15 de julio de 2008, de
http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
SAID, E. (2004). Sobre la originalidad. En E. SAID, El mundo, el texto y el crítico (pp.175-192). Barcelona: Debate.
ESCARPIT, R. (1976), *Teoría general de la información y la comunicación.* Barcelona, ICARIA editorial.
SIMONE, R. (1998), *El cuerpo del texto,* en G. NUMBERG., *El futuro del libro. ¿Esto matará aquello?* (pp. 247-256). Barcelona, Paidós.
SIMONE, R. (2001), *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo.* Madrid, Taurus pensamiento.
SIRI, L. (2000), *Internet: búsqueda y buscadores*. Buenos Aires, Editorial Norma.
SOROKINA, T. (2002), *La tecnología del saber escrito. El hipertexto en el medio cibernético*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
SPRADLEY, J. (1980), *Participant Observation*. New York, Rinehart and Wiston.

UNIVERSITY OF ALBERTA. (2005), *Why student plagiarism*. University of Alberta. Recuperado el 20 de Mayo de 2008, de http://www.library.ualberta.ca/guides/plagiarism/why/index.cfm

URBINA RAMIREZ, S. (2004), *Ciberplagio: construyendo trabajos universitarios*. EDUTEC. Recuperado el 30 de marzo de 2008, de http://edutec2004.lmi.ub.es/sud/tit_c.htm

VANDERDORPE, C. (2003), *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires, F.C.E.

VILCHES, L. (2001), *Migración digital.* Barcelona, Gedisa.

Capítulo VIII

La apropiación de las TIC en los futuros docentes. El caso de los estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento[69]

Cielo Luciana Ormachea y Francisco Javier Cardozo
Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

Introducción

En la presente ponencia se muestran algunos de los resultados parciales obtenidos a partir de la investigación "Medios informáticos en la formación docente" dirigida por la Dra. Roxana Cabello y realizada en el marco de un seminario de la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), ubicada en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

En ese contexto, nuestro propósito particular es indagar los niveles de apropiación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que presentan los jóvenes futuros profesores de escuela media, que se forman en los profesorados universitarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento durante 2009.

Para ello se ha realizado un relevamiento mediante la aplicación de la técnica de recolección de entrevista cuantitativa personalizada ("cara a cara"), a través de contacto coincidental en el ámbito del propio establecimiento.

De este relevamiento de datos nos centramos en analizar algunos de los principales indicadores de "apropiación",[70] el acceso real a las computadoras; el conocimiento acerca de las características (referidas al software y hardware) y potencialidades de las computadoras; las competencias adquiridas para su uso; y el uso efectivo que se hace de ellas.

---

[69] Este artículo se publicó en el Nº 24 de la Revista Question, en el año 2009.
[70] Cabello, R., Morales, S. y Feeney, S. (2006, agosto-septiembre). La incorporación de medios informáticos en la enseñanza: políticas y propuestas para la formación docente. Disponible Online en http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/32CabelloMoralesyFeeney.pdf. Fecha de consulta 01/06/2009

La perspectiva que orienta este análisis es la que se preocupa por los problemas de comunicación y desarrollo donde se busca que las personas puedan hacer uso de sus capacidades, generando las competencias comunicativas y tecnológicas, favorecidas por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Nuestro interés de llevar a cabo el presente trabajo se corresponde con la preocupación acerca del problema de formar a los futuros docentes para que puedan operar como agentes facilitadores incorporando TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, preparando a actores que puedan apropiarse de dichas tecnologías y que puedan luego orientar procesos de apropiación crítica de las mismas.

En primer lugar se intentará revisar la noción de "apropiación" para luego analizar su vinculación con el trabajo de campo realizado referido al uso de los medios informáticos en el ámbito de los profesorados de la UNGS. En segundo lugar, se analizarán los resultados obtenidos en las encuestas centrándonos en el acceso, el conocimiento y las competencias. Finalmente el artículo presenta algunas reflexiones finales sobre el alcance de dicha indagación en relación con los procesos de apropiación de tecnología por parte de los estudiantes de profesorados de la UNGS.

La "apropiación" de las TIC en los procesos de formación.

El concepto de **apropiación** no se presenta en general de una manera univoca y carente de ambigüedad, ya que dentro del mismo intervienen una serie de apreciaciones e ideas de las cuales resulta necesario dar cuenta para poder llegar a su *núcleo*.

Una de las ideas que la constituyen, es la noción de **acceso,** la cual dentro de las prácticas cotidianas del lenguaje es entendida como la acción de llegar o acercarse a algo, no obstante, si la trasladamos al terreno de la incorporación de tecnologías informáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, podemos definirla como:

> "la posibilidad de utilizar las tecnologías de manera efectiva, reconociendo sus limitaciones y posibilidades para cada contexto de uso, apropiándolas para la consecución de objetivos individuales y colectivos, adaptándola crítica y participativamente al conjunto de

> prácticas comunicativas que hacen a la sociabilidad, y utilizándolas como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural" (Gélida Vargas, 2006).

De este modo notamos que tal idea implica mucho más que una simple acción de acercamiento, puesto que comienzan a vislumbrarse una serie de factores que la trascienden, como el contexto donde se propicia dicho acceso, los objetivos que lo impulsan y las prácticas de comunicación en la cual se inscribe. Por otro lado, dicho concepto se halla vinculado con la noción de **uso.** El cual también, en el terreno de las tecnologías informáticas, adquiere otros matices diferenciados del sentido común, ya que a la selección, jerarquización y utilización de la información se integran la producción de sitios y páginas Web; la producción de prácticas de conectividad intra y a través de la red y la evaluación de los cambios que se producen tanto en Internet como en diferentes tipos de propuestas informáticas y las consecuencias que de ellas devienen, como señala Roxana Cabello.[71]

Esta manera de definir al uso, nos revela una mirada crítica sobre dicha noción, donde no se concibe al mismo como un mero uso instrumental de las tecnologías, sino que esa instrumentalidad convive, a la vez, con las formas creativas y expresivas de los sujetos que realizan tal acción.

Mencionados ya los conceptos expuestos anteriormente, y que se vinculan con la noción de **apropiación,** pasamos a revisar a esta noción partiendo de los aportes producidos por Prieto Castillo, quien en sus indagaciones acerca de los sujetos y las causas de la apropiación de las tecnologías; parte por concebir a este concepto como:

> "la capacidad de integrar a la propia vida cotidiana recursos científico-tecnológicos que permitan, por un lado, cierto funcionamiento de dicha vida cotidiana; pero, por otro, una toma de conciencia de la situación en que se vive, una transformación de las relaciones interpersonales y grupales en las que se esta inserto" (Prieto Castillo; 1983: 118).

---

[71] Cabello, R., (coord.) (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que* ver, Buenos Aires, Prometeo y UNGS, Cap. 5.

En este sentido podemos señalar que en esta conceptualización intervienen aspectos socioeconómicos, pues dicha apropiación se relaciona con el lugar social que ocupan los sujetos. Además podemos destacar que esta es una de las primeras nociones que vincula el uso de las tecnologías con los entornos donde se relacionan e interactúan los sujetos.
Otra modalidad del concepto que va más emparentada a una visión economicista es la que aporta Silverstone, quien haciendo hincapié en los procesos de producción explica que:

> "un objeto –sea este una tecnología o un mensaje- es objeto de apropiación desde el momento en que se lo compra, desde el momento en que abandona el mundo de las mercancías y el sistema generalizado de equivalencia e intercambio y pasa a manos de un individuo o a formar parte de una casa, es decir, pasa a ser propiedad de alguien (Silverstone; 1994: 212)

Podría decirse que de acuerdo a esta posición, un individuo se apropia de un objeto producido como mercancía cuando culmina el ciclo formal del intercambio y es tomado por este. Dentro de esta perspectiva podemos incluir a Susana Morales quien agrega que este individuo devenido en consumidor se transforma en sujeto creador del objeto que posee cuando se apropia del mismo, o sea cuando "pasa a ser propiedad de alguien". Esto se comprende mejor cuando en las prácticas cotidianas de uso el sujeto antes descrito le imprime sus marcas propias al objeto.

Siguiendo con los estudios hechos por Morales encontramos que dentro del ámbito escolar la apropiación:

> significa que los niños puedan encontrar sentido a los datos con los que toman contacto, que desarrollen un método de búsqueda, de ordenamiento, de análisis de información; que aprendan a discriminar entre lo positivo y negativo de los mensajes y su componente imaginario, para estar en condiciones de proponer alternativas a las situaciones sociales en que están insertos". (Morales, Susana; 2008: 4 y 5).

Esto mismo podemos transferirlo a la educación superior teniendo en cuenta que el manejo de tecnologías informáticas se convierte en un factor de suma relevancia

tanto en el ámbito educativo como laboral, en especial en nuestras sociedades donde los procesos están cada vez más intermediados por éstas.

Asimismo, podemos apreciar que la noción de apropiación, enmarcadas en procesos de formación de docentes, tiene una doble articulación según Morales,[72] conformada por un nivel de apropiación del objeto (disponibilidad, acceso, el conocimiento, la reflexividad, la competencia, el uso y la gestión de las TIC) y otro nivel de apropiación de los significados que las tecnologías posibilitarían (la elucidación, la interactividad, la interacción y el proyecto).

De este modo podemos señalar que el concepto de apropiación reviste un grado de complejidad mayor ya que entran en juego una serie de dimensiones como el acceso, el uso, la disponibilidad, el contexto, las competencias tecnológicas y una efectiva integración a la vida cotidiana.

Análisis cuantitativo.

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas a un grupo de 112 estudiantes avanzados de profesorados universitarios de la UNGS. Dicha muestra se haya constituida por 65 mujeres y 47 hombres, agrupados en dos bloques etáreos: uno hasta 25 años de edad y el otro desde los 26 años en adelante.

Acceso real a la PC

En cuanto al acceso a las computadoras, podemos observar (ver fig. Nº 1) que más del 90% de los encuestados mencionó poseer PC en sus hogares. Al dirigir la mirada sobre los bloques etáreos, no se visualiza casi diferencias, el valor en ambos son próximos al 90%. Y al considerar el género, las diferencias también resultan poco diferenciadoras: el 93,6% en el caso de los varones, sobre el 87,7% en el caso de las mujeres. No obstante, si consideramos que las mujeres representan un porcentaje mayor de los encuestados, la diferencia allí se tornaría más significativa. Con esto podemos apreciar que el acceso se haya posibilitado en gran medida dentro de la

[72] Morales, S. (2008) La apropiación como restitución de la dimensión político-ideológica a la actividad de la audiencia. Manuscrito no publicado.

muestra, no obstante ello no resulta condición suficiente para la apropiación como se señaló más arriba.

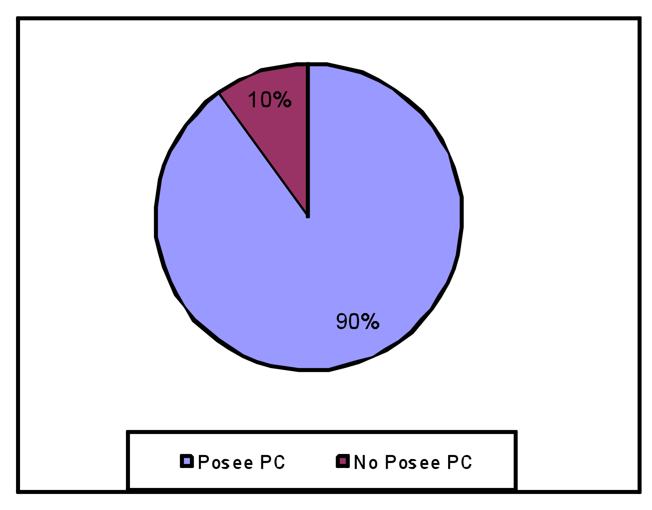


Fig Nº 1

En cuanto a las características que asume el uso de las tecnologías, según Morales[73] se encuentra determinado por el contexto en el cual se inscriben. Este puede ser doméstico (hogar), institucional (empresas, escuelas, organismos públicos, clubes) o social (la misma ciudad y sus centros sociales de reunión). Al considerarlos, puede observarse en la muestra analizada que el uso habitual de la computadora se realiza dentro del entorno doméstico, ya que 9 de cada diez entrevistados aproximadamente dieron esta respuesta. En segundo y tercer lugar aparece el entorno institucional ya que un 40% de los encuestados manifestó utilizar dicha tecnología dentro de la universidad, y otro 37,7% menciona al trabajo como contexto de uso; en el cuarto lugar se sitúa el uso en los Cyber/locutorios con un 30%, el cual se inscribe dentro del entorno social. Finalmente se mencionan otros sitios, de menor relevancia, como en la casa de familiares, amigos u otros lugares.

Conocimiento y competencias

Para poder llevar a cabo el análisis de los cuadros se tuvo en cuenta los aportes del trabajo producido por Renzo Moyano[74] quien reelabora el diseño metodológico propuesto por Jorge González para evaluar las competencias tecnológicas. Dicha reelaboración se basa en la consideración de tres dimensiones. La primera refiere al conocimiento que los sujetos creen tener sobre las tecnologías, la segunda refiere al

---

[73] Morales, S. (2008). Op. Cit.
[74] Cabello, R., (coord.) (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que* ver, Buenos Aires, Prometeo y UNGS, cap. 7.

uso objetivo de esas tecnologías y finalmente, la tercera dimensión remite a la tenencia de dicha tecnología en el hogar -o en su defecto, a una presencia cercana y cotidiana de la misma-, la cual en nuestro trabajo se representa como las *tecnologías utilizadas* por los encuestados. Todos estos aspectos se trabajan en los siguientes apartados.

Representación como usuarios

Cuando se consultó a los encuestados sobre la percepción que tienen sobre su habilidad en el uso de las computadoras, visualizamos que la respuesta brindada por las personas mayores de 26 años en forma predominante se ubica en la concepción de "medianamente hábil", a diferencia, el otro grupo, compuesto por personas hasta 25 años de edad, se distribuye entre la concepción de "medianamente hábil" y "muy hábil" (ver Fig. Nº 2).

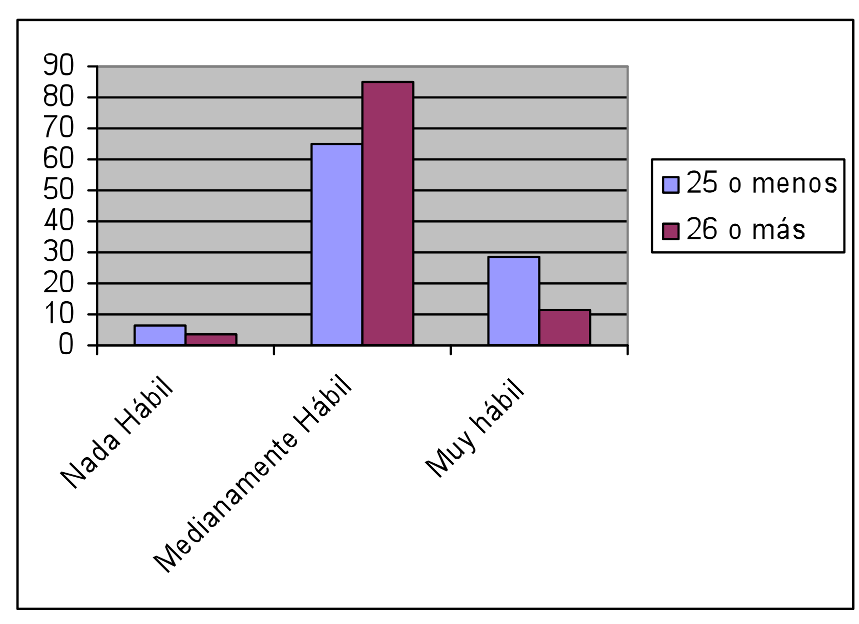


Fig Nº 2

Uso efectivo

Con relación a la frecuencia de uso de las PC podemos separar en dos grupos: el primero que está compuesto por una frecuencia de "todos los días" y "alrededor de día por medio" que concentra los valores más altos que van desde 20% hasta casi el 70%. Luego el segundo grupo que está compuesto por una frecuencia de "alrededor de dos veces por semana" y "cada 15 días" este se ubica en torno a valores mucho

más bajos que rondan desde el 10% hasta el 0%. Asimismo podemos señalar que no hay diferencias importantes entre los dos grupos etáreos analizados.

En cuanto a la finalidad habitual del uso de estas tecnologías, se puede sintetizar la variedad de respuestas espontáneas en la siguiente tabla:

Tabla Nº 1

FINALIDAD HABITUAL	**25 o menos años %**	**26 o más años %**
JUGAR / OCIO / ENTRETENIMIENTOS VARIOS	22,7	8,6
MIRAR TV / PELICULAS	9,1	3,4
ESCUCHAR MÚSICA	20,5	6,9
BAJAR FOTOS / PELICULAS DE LA CÁMARA A LA PC	6,8	3,4
GRABAR CD / DVD	2,3	3,4
TRABAJOS PARA LA FACULTAD	68,2	58,6
ESTUDIAR	20,5	24,1
PREPARAR CLASES	11,4	12,1
USO LABORAL	18,2	36,2
AGENDA	4,5	0
PROGRAMAS	13,6	10,3
USAR INTERNET	15,9	15,5
USOS QUE INVOLUCRAN INTERNET	38,6	58,6
OTROS	2,3	1,7

Del mismo podemos destacar, en relación a la variable de la edad de los encuestados, dos cuestiones centrales: si nos referimos al grupo etáreo conformado por 25 años o menos visualizamos que las finalidades están más centradas en el **entretenimiento**, a diferencia del otro grupo cuya finalidad está más relacionada con el **uso laboral**. Además, como señalamos en apartados anteriores el uso más habitual en ambos grupos está relacionado con el estudio, debido a la condición de estudiantes de los encuestados. Por otro lado, considerando la clasificación ofrecida por Cabello[75] en torno a los usos distinguidos entre: *información y comunicación* (vinculada a la

[75] Cabello, R., (coord.) (2006). Op. Cit.

búsqueda y acceso a informaciones; comunicaciones y mensajes), *Recurso profesional* (presentación de trabajos, escritura de todo tipos entre otras) y *Recurso doméstico* (utilización de utilitarios para el control y organización de gastos y utilitarios para la realización de tarjetas, invitaciones y otras). Podemos observar que tienen preponderancia los dos primeros ya que las finalidades de uso de las tecnologías se hallan orientadas en primera instancia por la **concreción de trabajos** que trascienden al individuo, es decir aquellos usos que priorizan el cumplimiento con obligaciones de los sujetos, como el uso profesional y/o estudiantil y en segundo lugar por **la obtención de un bien para sí mismo** como los recursos para el entretenimiento y la comunicación. De esta manera podemos apreciar que las TIC poseen una inclusión relevante en los procesos de aprendizaje, aunque la caracterización de tal proceso no podamos distinguirlo ya que excede a los objetivos de esta investigación.

Tecnologías utilizadas

La totalidad de las personas encuestadas afirman saber usar la PC y el correo electrónico, pero solo el 64% manifestó que sabe usar notebook. Cuando hablamos de I-Pod/ MP3, 4 ó 5 registramos una diferencia leve pero constante entre los encuestados de 26 años en adelante, quienes utilizan menos dicha tecnología que el grupo compuesto por 25 años o menos. Otro aspecto que diferencia estos bloques etáreos es la utilización de dispositivos tecnológicos más costosos como el I-Phone o la Palm por parte de los sectores correspondiente al grupo de mayores de 25 años, esto podría deberse a la independencia económica de dicho sector.

Cuando hablamos de los softwares mas utilizados habitualmente, podemos evidenciar que el programa más utilizado es el Procesador de texto / Word, lo cual puede vincularse con el hecho de que el universo de encuestados está compuesto por estudiantes universitarios. Le siguen las planillas de cálculo / Excel y los archivos pdf.

En la siguiente tabla mostramos el listado final obtenido:

Tabla Nº 2

Procesador de texto / Word	100%
Planillas de Cálculo / Excel	63,6%
Presentaciones / Power Point	40%
Acrobat Adobe (archivos pdf)	46,4%
Bases de Datos	21,8%
Programas de diseño	24,5%
Programas de fotografía	40%
Programas para bajar música de Internet	43,6%
Programas para escuchar música	61,8%
Programas para comprimir archivos	36,4%
Messenger	57,3%
Skype	1,8%
Otros	24,5%

Finalmente, podemos retomar las tres dimensiones propuestas al inicio del apartado sobre las competencias: el conocimiento que los sujetos creen tener sobre las tecnologías, su uso objetivo y, la utilización y tenencia de diversas tecnologías.

De esta vinculación podemos considerar un determinado nivel de competencia tecnológica, referida a la interconexión entre el conocimiento percibido y el uso efectivo de las TIC por parte de los encuestados. No obstante cabe señalar que dicha apreciación no surge de una ponderación numérica sobre tales dimensiones, sino de una inferencia realizada en base a un análisis sobre la vinculación de las mismas. A partir de ello podemos destacar que la preponderancia de la percepción como un usuario "medianamente hábil" se vincula con una frecuencia de uso alta (que va desde "todos los días" hasta "día por medio"), una utilización orientada a la concreción de trabajos y a la obtención de un bien para si mismo en base a la utilización de la PC en primer lugar seguidas por otras tecnologías como I-Pod/ MP3, 4 ó 5 y el I-Phone o la Palm. Y en lo que respecta a los softwares, hay una relevancia de los programas "tradicionales" como Procesador de texto / Word, Planillas de Cálculo / Excel, Acrobat Adobe (archivos pdf) y Programas para escuchar música, aunque se observa la importancia de otros mas interactivos y que conllevan un grado de competencia

mayor como Messenger, Programas para bajar música de Internet y Programas de fotografía.

Por todo ello podemos inferir que la utilización de las tecnologías posee un grado alto de injerencia dentro de la vida de las personas, por la representación como usuarios, la frecuencia de uso y por las diferentes tecnologías utilizadas por parte de los encuestados.

Elementos para seguir pensando

Del análisis hasta aquí realizado se desprende que la noción de apropiación refiere a un concepto complejo en su constitución por las distintas dimensiones que en el intervienen. Y que su consideración resulta oportuna para la elaboración de proyectos de capacitación docente que pretendan promover la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Puesto que dicho concepto conlleva trascender la mirada instrumentalista, la cual implica una mera repetición de acciones en base a las tecnologías, pero que no la promueven como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural en sujetos capaces de integrarla a su vida cotidiana de manera crítica y desligada de los imperativos mercantiles de uso.

En lo que respecta a la apropiación dentro del universo de encuestados aquí analizado, podemos señalar, que en rasgos generales poseen un acceso real y doméstico a las computadoras y con una frecuencia casi diaria. En cuanto al conocimiento y las competencias se conciben como medianamente hábiles y el uso se halla diferenciado dentro de los dos grupos etáreos aquí tratados, por un lado los de 25 años o menos se orientan al entretenimiento, por el otro los mayores de 26 años se orientan al uso laboral.

Los software más utilizados en la PC son los procesadores de texto/Word, seguidas por las planillas de cálculo /Excel y los archivos pdf por último. Esto podría deberse a que la muestra analizada está integrada por estudiantes universitarios. Con esto podemos interpretar que en algunos casos se hace un uso instrumental de los recursos tecnológicos, en lo que respecta la inclusión de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir utilizar a la computadora como una máquina de escribir. No obstante, en lo que respecta a la vida cotidiana de los sujetos apreciamos

que éstos son capaces de integrar las tecnologías de manera menos instrumental, ya que la computadora puede utilizarse tanto como para escuchar música como para ver películas y como para comunicarse con otras personas.

A raíz de esto podríamos afirmar que hay un grado alto de apropiación entre los estudiantes de los profesorados universitarios aquí trabajados, pero que el mismo se circunscribe hacia un ámbito privado de uso, pero que no es propiciado de manera institucional aunque la universidad cuente con el parque informático requerido. El problema central no es la falta de equipamiento tecnológico y de conectividad por parte de dicha institución educativa (lo que se puede adquirir por medio de los diversos planes nacionales para fomentar el uso), sino que son las condiciones de acceso y apropiación pensadas o no dentro de los proyectos educativos.

Por ello consideramos que se debería seguir profundizando sobre estas cuestiones a la hora de planificar políticas públicas de incorporación de tecnologías en el ámbito de la educación. Particularmente, nos preocupa el problema de formar a los futuros docentes para que puedan operar como agentes facilitadores incorporando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, preparando a actores que puedan apropiarse de dichas tecnologías y que puedan luego orientar procesos de apropiación crítica de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

CABELLO, R, (coord.) (2006), *Yo con la computadora no tengo nada que* ver, Buenos Aires, Prometeo y UNGS, Cap. 5 y 7.

CABELLO, R., MORALES, S. y FEENEY, S. (2000), *La incorporación de medios informáticos en la enseñanza: políticas y propuestas para la formación docente*. Disponible Online en http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/32CabelloMoralesyFeeney.pdf. Fecha de consulta 01/06/2009

CARDOZO, F. J. (2009), Comunicación y Educación: *Representaciones de profesores de profesorados en torno a la inclusión de TIC*. Manuscrito no publicado.

MORALES, S. (2008), *La apropiación como restitución de la dimensión político-ideológica a la actividad de la audiencia*. Manuscrito no publicado

MORALES, S; MONJE, D. y LOYOLA, M. (2006), *Apropiación crítica de NTIC´s como camino de inclusión en la Sociedad de la Información: el caso de los jóvenes de una escuela secundaria de la Ciudad de Córdoba*. Disponible Online en http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/30MoralesMonjeyLoyola.pdf. Fecha de consulta 01/06/2009

ORMACHEA, C. (2009), *Comunicación y Educación: el equipamiento tecnológico en la Región 9na. de la provincia de Buenos Aires*. Manuscrito no publicado.

PRIETO CASTILLO, D. (1983), *Educación y Comunicación*. CIESPAL

SILVERSTONE, R. (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Gedisa.

Capítulo IX

Pensar antes de pensar nuevas estrategias de ingreso a la universidad. Una experiencia en la Universidad Nacional de La Plata[76]

Laura Tavella, Diana Luján Fonseca, Gabriela Mollo,
Cecilia Inés Nóbile y Paula Tomé
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Introducción

Es evidente que en el proceso de educar, por medio del estudio y de la experiencia, se ponen en juego las facultades intelectuales. Lo aprendido tiene que ver no sólo con lo que las cosas son, sino también con las relaciones que se establecen entre ellas. Ambos elementos son imprescindibles para entender, para saber, para tener una visión personal y pensamiento crítico del mundo.

Por eso educar es ayudar al otro a aprender, a ser todo lo que es capaz de ser.[77] Consideramos primordial, que el alumno debe pensar antes de pensar (conocimientos, actitudes y aptitudes transversales indispensables antes de comenzar cualquier tipo de formación especializada), debe descubrirse a sí mismo con toda su potencialidad, todas sus debilidades y carencias, para poder desarrollar procesos cognitivos, habilidades y actitudes que le permitan aprender a aprender nuevamente.

En definitiva ir incubando un profesional desde sus inicios, que descubra y sea consciente de sus propias capacidades, hábil para utilizar su conocimiento en pos de resolver situaciones problemáticas y crear desarrollos cognitivos que promuevan un cambio genuino en él y en la comunidad a la cual pertenece.

Enseñar a Pensar antes de pensar, le permite al ingresante cruzar la barrera e instalarse en su nueva instancia de aprendizaje, más seguro, consciente de lo que debe hacer, contenido y motivado.

---

[76] Este artículo se publicó en el Nº 25 de la Revista Question en el año 2010.
[77] Reflexiones del Dr. Guillermo Jaime Etcheverry

Bajo esta idea, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata se llevó adelante una experiencia que consistió en la implementación de un taller optativo de adaptación para ingresantes. Su principal objetivo es facilitar la adaptación de los mismos a su nueva instancia de formación, brindándoles herramientas, información y entrenamiento que los ayuden a insertarse adecuadamente a su nueva realidad.

Este trabajo tiene como objetivo difundir esta experiencia, resaltando algunos de los resultados más llamativos, compartiendo cuales fueron los inconvenientes que se presentaron y en función de lo relevado en el 2009 mostrarles como se reformuló el proyecto para el año 2010.

Fundamentación

Creemos que la universidad debe generar estrategias o acciones concretas para atacar problemas que deben ser atendidos en forma urgente: la sensación de fracaso del alumno, baja autoestima y, como consecuencia, el abandono de los mismos antes de culminar sus estudios.

Algunas cifras correspondientes al año 2007 indican que existe una deserción que se presenta en los primeros meses de la carrera. De una total de 2058 alumnos inscriptos en la materia de "Administración I" en el año 2007, sólo 1337 de ellos llegaron a la primera instancia de evaluación.

Destacamos que este tipo de deserción se produce antes de cualquier instancia de evaluación ¿Qué nos dice esto? Creemos que este abandono prematuro se debe en parte a que el ingresante posee una visión de la carrera que no se relaciona con sus expectativas. Otra razón por la que se puede explicar este fenómeno es el hecho de que el pasaje entre educación media y educación superior es tan brusco (en todos los aspectos: relación con docentes, autoridades, volumen de estudio, dictado de clases, búsqueda de material de estudio, etc.) que genera una sensación de impotencia y de fracaso en el ingresante que lo lleva a dejar los estudios, inclusive antes de una instancia evaluativa.

En base a este problema, se comenzó en el año 2009 con un taller de adaptación para ingresantes, con el propósito de motivar, contener, personalizar en la masividad, quitar miedos, generar seguridad y confianza en su nueva instancia de aprendizaje.

Presentación del proyecto ingresantes 2009

Definición: Taller optativo de adaptación para alumnos ingresantes. Tutorías y seguimiento.

Objetivos generales del taller:

- Facilitar la adaptación del ingresante a su nueva instancia de formación, brindándole herramientas, información y entrenamiento que lo ayude a insertarse adecuadamente a su nueva realidad.
- Animar y entusiasmar al alumno en su nueva instancia de aprendizaje.
- Fortalecer la confianza y seguridad en la alternativa de formación elegida.

Objetivos particulares del taller:

- Favorecer la interacción del ingresante con la dinámica de la facultad.
- Facilitar en el alumno el conocimiento de sus propias capacidades.
- Reconocer la importancia del trabajo en equipo en cualquier instancia de trabajo profesional y académico.
- Entrenar en habilidades que logren mejorar su desempeño en instancias futuras de aprendizaje.
- Redefinir el nuevo rol del alumno acorde a las exigencias del medio y al avance de la tecnología.

Cronograma

El taller se realizó en cinco encuentros consecutivos de tres horas cada uno, carga horaria que responde a la modalidad real utilizada en el ámbito universitario.Tres de estos encuentros se realizaron bajo la metodología de taller (ver apartado sobre Metodología). Los otros dos se trataron de charlas informativas.

- **Primer encuentro (Taller):** El objetivo de este encuentro fue trabajar sobre el concepto de Dominio Personal,[78] a través de la identificación de las capacidades de los ingresantes. Se orientó a los alumnos a reflexionar sobre sus intereses, inquietudes y deseos. Un aspecto central en esta instancia fue acompañar al ingresante en la identificación de su Visión Personal (cómo se proyectan ellos mismos dentro de 6 años). La Responsabilidad Social Universitaria y su relación con los valores representó un tema de debate en este encuentro.
- **Segundo encuentro (Taller):** El objetivo de este encuentro fue ayudar a los alumnos a descubrir cómo desarrollar habilidades que les permita obtener mayor rendimiento en sus estudios. Así también se trabajó sobre la administración del tiempo y hábitos de estudio.
- **Tercer encuentro (Charla informativa):** Aquí se brindó información sobre aspectos específicos de la organización de la Facultad. Se trataron temas referidos al régimen de dictado, evaluación y metodología de enseñanza para materias estructurales de formación básica. Se pretendió dar respuesta a preguntas frecuentes de los alumnos con respecto a la organización del primer semestre, a cómo cursar, qué cátedra existen en cada materia, cómo son los cambios entre comisiones, cómo son las evaluaciones, cómo se conforma una cátedra, cuáles son las autoridades, a quién remitirse ante distintos problemas, cómo funciona la biblioteca, etc.
- **Cuarto encuentro (Charla informativa):** Al igual que en el anterior, aquí se pretendió despejar dudas específicas referidas a las primeras materias del ciclo común. Se presentó a los docentes Titulares de cada una de estas materias para que detallen el contenido de las mismas.
- **Quinto encuentro (taller):** El propósito de este encuentro fue debatir cuál debería ser el comportamiento del alumno en y fuera del aula y se reflexionó sobre el nuevo rol del docente y el alumno en el proceso enseñanza – aprendizaje. Se reflexionó sobre la utilización de las tecnologías informáticas en dicho proceso.

---

[78] Concepto descripto por Peter Senge en su libro “La quinta disciplina”.

Metodología

Se optó por seguir una metodología de trabajo de tipo "Taller", con trabajos individuales y grupales que logren la participación activa de los alumnos, facilitándole el descubrimiento y desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan un adecuado desempeño en el ámbito universitario. Este tipo de metodología contribuye a:

- Descubrir y entrenarse en competencias individuales y grupales que lo ayuden en su instancia de formación universitaria.
- Realizar sus primeros contactos y relacionarse con otros alumnos que se encuentran en su misma situación.
- Adquirir hábitos de trabajo intelectual.
- Adquirir hábitos de trabajo grupal.
- Generar en el alumno una actitud activa e indagadora.
- Interactuar con el docente de una manera distinta a la acostumbrada. El docente universitario es una guía en su formación más que un mero replicador de información.

Resultado de la implementación del proyecto

La inscripción al Taller de Adaptación Universitaria, en su modalidad optativa, supero las expectativas, contando en todos los encuentros con un importante número de alumnos (mayor de 200) dispuestos en dos turnos con dos talleres simultáneos en cada turno, conformando un total de cuatro comisiones de mas de 50 alumnos cada una. Se pone de manifiesto la necesidad de los alumnos de contar con un espacio que les permita introducirse en la vida universitaria y conocer las características de la institución.

El trabajo que se ha realizado ha sido muy interesante, por la predisposición de parte de los alumnos, mostrándose interesados por conocer las temáticas, pero fundamentalmente por el entusiasmo puesto de manifiesto al participar de las actividades propuestas para cada encuentro.

El taller contó con dos encuentros informativos de ubicación del alumno con su nueva realidad cubriendo tres aspectos:

- ubicación espacial y logística del alumno (el alumno y el edificio).
- conocimiento de ordenanzas de la institución.
- información de las diferentes currículas de las carreras y presentación de las tres primeras materias que se deben cursar en el primer semestre (primer acercamiento del alumno con su nueva realidad educativa).

Esta información se considera relevante dado que el alumno necesita conocer que debe aprender y encontrar dentro de esta facultad cual es su vocación.

Los tres encuentros restantes fueron específicamente talleres, aplicando metodologías individuales y grupales.

Los mismos pretendieron cubrir DOS ASPECTOS:

- ASPECTOS ACTITUDINALES, relacionados con la reflexión por parte del alumno en indagación e interacción con sus pares, definiendo cuáles son sus capacidades o talentos, cuáles sus carencias y debilidades, trabajando valores y responsabilidades. En el marco de la relación, alumno –docente-universidad, se consensuaron nuevos roles de la triada en el proceso enseñanza aprendizaje contextuado en esta nueva era de desarrollo e incorporación de nuevas tecnologías a dicho proceso.
- ASPECTOS PROCEDIMENTALES relacionados con las habilidades: carencias y dificultades en función de hábitos, técnicas y procedimientos utilizados tanto individual como grupalmente para abordar el conocimiento. Otros procedimientos abordados fueron: Manejo de la variable tiempo, que lugar ocupan sus estudios universitarios en su quehacer diario, etc.

Aspectos a resaltar de los talleres

Como ya se mencionó con anterioridad, de los cinco días que duró el Taller de Adaptación en sólo tres se desarrollaron actividades en conjunto con los alumnos. En este apartado sólo se mencionarán algunos resultados pertinentes que muestran características relevantes de los ingresantes que participaron.

En el primer taller se instó a los alumnos a analizarse y descubrir sus cualidades. En esta instancia nos llamó la atención que destacarán la sensibilidad como una debilidad, donde en el pensamiento tradicional debería ser una virtud. Creemos que es comprensible, debido a que la sociedad actual en general lo reconoce como debilidad (quedar expuestos, o mostrar sensibilidad ante cualquier situación es signo de debilidad, de poco carácter y determinación).

Por otro lado, los alumnos reconocen dentro de habilidades positivas destacables las relacionadas con su personalidad como por ejemplo ser paciente, tolerante, etc. y las relacionadas con la interacción con los demás.

En una segunda parte se trataron los temas de valores y responsabilidad social, conceptos sobre los cuales surgió confusión y poca claridad, por ejemplo: el vocablo respeto algunos lo toman como responsabilidad y otros como valor. Se priorizan y destacan valores que en la sociedad están desprestigiados. El adolescente valoriza por la carencia, esto queda demostrado en la instancia presencial, destacando los alumnos en numerosas oportunidades, la necesidad de ser respetados en todos sus ámbitos.

En el segundo Taller, se trabajaron temas como la organización del tiempo y hábitos de estudio. De esta jornada surgió la gran incertidumbre que tienen los alumnos acerca del método y cantidad de horas de estudio que tendrán que disponer y dedicar en su nueva instancia de aprendizaje.

En el último Taller se trabajó sobre el uso de la tecnología como herramienta de estudio, llegando a la conclusión que por un lado, los alumnos identifican como ventaja que su uso es motivante y dinamizante del proceso de aprendizaje. Reconocen que permite obtener más información y ahorro de tiempo, pero en contrapartida se percibe como desventaja que esa información puede confundir, distraer y que el uso de la tecnología puede llegar a desvalorizar en riesgo el contacto humano presencial.

Suponemos que los participantes sobre-valorizan algunas instancias del aprendizaje tradicional y hay una falta de confianza de la utilidad y veracidad de la información brindada por las nuevas tecnologías. En definitiva aceptan las nuevas tecnologías, pero como complemento y apoyo de las instancias presenciales y formas de enseñar y aprender tradicionales.

Una vez finalizados los talleres se facilitó a los alumnos una encuesta de satisfacción para que pudieran evaluar la experiencia y hacer llegar sus sugerencias. De esta manera surgió que la mayoría de los participantes clasificaron la experiencia

en el rango de muy valiosa y destacaron como positivo la contención recibida, la pérdida de temor a la nueva instancia de aprendizaje, la buena disposición de los profesores, la posibilidad de conocer gente, de familiarizarse con la institución, etc.

Fortalezas y debilidades del proyecto

Luego de analizar los resultados de cada uno de los talleres y de la encuesta de satisfacción se realizó un análisis crítico de donde podemos citar ciertas fortalezas y debilidades del proyecto.

Fortalezas

- Entusiasmo del alumno en el desarrollo del taller.
- Asistencia casi perfecta durante los cinco encuentros.
- Buena disposición y adaptación de los docentes para el dictado del taller con una población mayor a la prevista.
- Alta participación de los alumnos, en cada encuentro.
- Buen manejo de la organización y coordinación del proyecto, a pesar del escaso tiempo disponible para su armado e implementación.

Debilidades

- No se cumplió la pauta establecida de cupo limitado en cada taller (máximo 40 personas)
- No se cumplieron las bandas horarias previstas en el proyecto.
- Pocos docentes para la población inscripta.
- Se aceptaron inscripciones fuera de término.

Revisando el camino… (Metodología investigación – acción)

Concluida la implementación de estrategias 2009 para ingresantes, y con el fin de verificar el efectivo cumplimiento de los objetivos planteados, se ha aplicado en pequeña escala la metodología de investigación acción como guía para la evaluación y retroalimentación, con la clara intención de mejorar y aprender de los aciertos y desaciertos. Considerar al proceso como un continuo basado en la acción-reflexión y

vuelta a la acción, generando transformaciones en las situaciones abordadas partiendo de su comprensión, conocimiento y compromiso para la acción de los sujetos involucrados.

Una vez implementada la acción, entendida como la realización del taller de adaptación para ingresantes 2009, se evaluaron los resultados obtenidos a partir de un análisis cuanti –cualitativo de cada uno de los encuentros desarrollados.

Esto permite identificar desvíos que llevan a rediseñar la acción con nuevas estrategias, a modificar ciertos aspectos del Taller para Ingresantes 2010 en pos de mejorar su desarrollo en función de la experiencia.

Se redefinió el taller 2010, en base a la aplicación de esta metodología. Manteniendo la esencia del proyecto 2009, los cambios se focalizaron en los siguientes ítems:

- Reforzar la difusión:

    - Se precisó claramente la modalidad, lugar, momentos y cierre de la inscripción, informando que no se modificaría ninguna de estas instancias una vez definidas.
    - Se realizó la difusión con charlas informativas en la Expo-Universidad 2009 y también en Facultad Abierta –FCE- En ambos eventos se expusieron afiches y se entregaron en forma individual a los potenciales ingresantes folletos informativos. Durante el mes de noviembre se realizaron visitas en las escuelas del partido de La Plata, invitando a los interesados en las carreras de la FCE a participar de esta instancia de adaptación.

- Responder a la gran demanda:

    - Se propuso desarrollar dos convocatorias, una a fin de año y otra en febrero antes del comienzo de las clases.
    - AÑO 2009: del 7 al 11 de diciembre, dividido en hasta cuatro grupos de asistentes no más de 50 personas por grupo.

- AÑO 2010: del 8 al 12 de febrero, divididos en hasta 4 grupos de asistentes, de igual característica que el anterior.

- Aspectos relacionados a los talleres:

  - Diferenciar claramente en cada uno de los encuentros las instancias individuales y grupales.
  - Mantener los mismos grupos en los tres encuentros con el objetivo de mejorar el seguimiento y evaluación de los alumnos.
  - Modificar algunas consignas en función de optimizar el trabajo grupal, el tiempo y cumplir con los objetivos propuestos.

Conclusiones generales

El acceso a la educación no debe ser concebido como un privilegio sino como un derecho. Bajo esta premisa, la Universidad Nacional de La Plata busca garantizar el acceso y permanencia de todos los jóvenes que aspiran a estudiar y formarse en esta casa de estudios. Una actividad que está orientada por esta premisa es el Taller de Adaptación para Ingresantes que aquí describimos.

Consideramos que la experiencia fue sumamente positiva en varios aspectos. Uno de los que debemos mencionar es el entusiasmo y compromiso de todo el equipo de trabajo en la elaboración e implementación del proyecto.

Asimismo es importante remarcar la asistencia casi perfecta de la mayoría de los alumnos a los cinco encuentros y su alto grado de participación; como bien dijeron algunos alumnos en sus reflexiones: que estaban "contentos" que alguien se ocupara de sus necesidades e inquietudes.

Como respuesta a esta primera experiencia podemos mencionar también el número de alumnos que ya se están inscribiendo en el Taller a desarrollarse en relación al ingreso 2010 a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, lo cual ha superado las expectativas de todo el cuerpo docente.

Creemos que esta es una propuesta que sale de la masividad, para intentar personalizar las experiencias de aprendizaje en un medio como es la Universidad

pública, donde la cantidad de alumnos muchas veces lo hace imposible. Nada es imposible y siempre debemos encontrar estrategias alternativas que satisfagan las necesidades y carencias reales de nuestros alumnos, foco principal de nuestra atención y vocación.

BIBLIOGRAFÍA

CARRERAS, L.; EIJE, P. y ESTANY, A. (1999), *Cómo educar en valores. Material, textos, recursos y técnicas (7ma ed.)*. Madrid, Nancea S. A.

ELLIOT, J. (1991), *A Practical Guide to Action Research, CARE*. Norwich, UK, UEA master Level Award 72, 16-24.

GALAN, L.; TAVELLA, L.; SANTANGELO, M. A. y MARGHERITIS, M. (1998), *Enseñar aprendiendo, aprendiendo a enseñar*. Disponible en http://www.univ-paris-diderot.fr/comm/infodoc/cdrom1/Comision%203/8%20Trabajo%20(2)%20Liliana%20Galan.pdf

SENGE, P. (1995), *La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ed. Granica.

SENGE, P.; ROBERTS, Ch. y ROSS, R. (2006), *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje, (1ra ed.).* Buenos Aires, Ed. Granica,

SOSA, C. (2001), *Educar es sembrar valores.* Ed. Patris.

Capítulo X

(Re) pensando el sistema educativo argentino en el neoliberalismo[79]

Julieta María Capdevielle
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Introducción

Intentar abordar el lugar de la escuela en la sociedad actual, implica necesariamente, retrotraernos con una mirada histórica a las condiciones sociohistóricas de su construcción y transformación; exige considerar las políticas educativas –que condicionaron y condicionan las prácticas educativas diarias, otorgando ciertas posibilidades de realización y materialización, y dejando de lado otras-. (Re) pensar hoy las instituciones educativas conlleva también necesariamente a interrogarnos por los sujetos sociales involucrados, sus ideas y proyectos; pero a su vez, el contexto temporal y espacial (a nivel nacional como internacional) donde ésta actúa.

En la primera parte del trabajo se describe sintéticamente el surgimiento del Estado Social y sus implicancias en el sistema educativo argentino. En un segundo apartado analizamos como este modelo social se quiebra a partir de la implementación del neoliberalismo en el último golpe de Estado. En la tercer parte del trabajo, y bajo el título El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo; analizamos específicamente el sistema educativo a la luz de las transformaciones producidas a partir del derrumbe de la sociedad salarial y del Estado de Bienestar. Por último, concluimos con una breve reflexión.

---

[79] Este artículo se publicó en el Nº 26 de la Revista Question, en el año 2010.

Estado Social y sistema educativo

Desde la década de 1930 en los países latinoamericanos el Estado[80] comienza a consolidarse como eje articulador del conjunto de la sociedad. La intervención del Estado en la arena económica se cristalizó en la regulación del mercado para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda interna. El Estado paulatinamente ocupó un rol central como agente y productor de la cohesión social, principalmente a través del gasto público social. Éste fue destinado a la prestación de servicios sociales universales -sanidad, educación, vivienda, pensiones, etc.-.

Las décadas del '50 y el '60 se caracterizaron como la edad de oro del '**Estado de Bienestar'** o **Estado Social.**[81] Es decir, que el Estado "más allá de sus limitaciones estructurales y tergiversaciones políticas, se caracterizó por orientar la acción hacia la tarea nada fácil de producir cierta cohesión social, en un contexto de sociedades heterogéneas, desiguales y dependientes" (Svampa, 2005: 9).

La constitución del sistema educativo estuvo marcada claramente por esta "matriz sociopolítica estado céntrica y dio cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población" (Tiramonti, 2004:17). El sistema educativo, como uno de los pilares del Estado Social, garantizaba, en alguna medida, la heterogeneidad social. "La escuela pública estuvo doblemente asociada al espacio de lo común: como portadora de una propuesta

---

[80] A lo largo del trabajo entendemos por Estado un tipo histórico particular de Estado capitalista, que tiene un componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada. Dicha dominación es relacional: es una modalidad de vinculación entre sujetos sociales, y es por definición asimétrica, ya que es una relación de desigualdad. Esa asimetría surge del control diferencial de ciertos recursos, entre los que se destacan el control de medios de coerción físicos (las Fuerzas Armadas, la policía, entre otros); el control de recursos económicos, el control de recursos de información ligados al control ideológico. Este Estado capitalista –al que hacemos referencia– es el garante del sostenimiento de las relaciones sociales desiguales y contradictorias entre las clases. La garantía que presta el Estado a ciertas relaciones sociales, incluso relaciones de producción, que son el corazón de una sociedad capitalista y de su contradictoria articulación entre clases, no es una garantía externa ni a posteriori de dicha relación. Es, por el contrario, parte intrínseca y constitutiva de ella. Esto implica que el Estado no respalda directamente al capitalista (ni como sujeto concreto ni como clase), sino a la relación social que lo hace tal (O`Donnell, 1985).

[81] Cavarozzi y Abel Medina utilizan el concepto de ***matriz estado céntrica*** para referirse al lugar central ocupado por el Estado, y la política en las sociedades latinoamericanas durante la etapa que podemos caracterizar como el "proceso de desmercantilización". "El elemento que tipifica a esa matriz es el rol que la política ocupa en su centro, la particularidad de las sociedades latinoamericanas está en el lugar hegemónico que el Estado, como aparato inclusive, consigue en la sociedad" (Cavarozzi y Abel Medina, 1999: s/n). Para ambos autores la conformación la matriz estado céntrica en América Latina tuvo lugar desde los años treinta hasta la década del setenta.

universalista que expresaba el conjunto de valores, los principios y las creencias en los que se fomentaba la "comunidad", a la que debía incorporarse a las nuevas generaciones y, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad" (Tiramonti, 2004:17).

Esto dio lugar al ciclo de **'consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas'** (Angulo Rasco, 1999:25) caracterizado por las altas tazas de escolarización obligatoria; la presencia de una administración educativa central con una burocracia considerable encargada del control, seguimos y distribución de los recursos materiales y humanos; y, por la existencia de leyes que expresaban directamente la responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos acceso a la 'cultura' y el desarrollo intelectual de las generaciones futuras. Es decir, que durante la permanencia de este modelo social el Estado fue el garante de la incorporación de nuevos sectores en el sistema educativo, aunque dicha incorporación, debemos aclarar, se sostuvo mediante circuitos diferenciados entre las distintas clases sociales[82] (Tiramonti, 2009).

En términos generales, Argentina se caracterizó durante la primera mitad del siglo pasado por una ampliación de la estructura de oportunidades. "Hubo, en este período, una relación positiva entre inclusión en el sistema educativo e incorporación al mundo laboral. Escuela y trabajo constituyeron dos mecanismos diferentes pero complementarios de integración e incorporación social" (Tiramonti, 1997:s/n). A su vez, esta integración social estuvo facilitada por los barrios, como lugares de encuentro en las esquinas, los clubes o las calles donde podían jugar los niños. Su resultante fue un modelo de sociabilidad mixto que implicaba un mayor contacto entre las clases sociales diferentes y, por ende, una menor distancia social".

---

[82] Tiramonti señala que durante la década del cincuenta, a medida que el sistema educativo argentino incorporaba a la escuela a los sectores emergentes, construía fragmentos diferenciales para su incorporación. Ejemplo de esto constituyen la creación de las escuelas técnicas destinadas a los hijos trabajadores manuales en los años del peronismo, el desarrollo de las escuelas medias provinciales a partir de la década de 1970, la creación de las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal en la ciudad de Buenos Aires en 1990, y más recientemente las escuelas de reingreso (Tiramonti, 2009:26).

La gran transformación: del Estado Social al libre mercado

Este panorama cambió dramáticamente en las últimas décadas, con la entrada en una nueva etapa de acumulación del capital. El proceso de globalización deshace esta matriz societal y rompe el entramado institucional en la que se sostenía y, con ello, el campo al que se integran y se articulan individuos e instituciones. "El Estado, y por ende la acción política y los criterios que ésta definía para la organización del campo nacional, pierden centralidad a favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden social" (Tiramonti, 2004:18). De esta manera, la globalización no sólo profundizó los procesos de transnacionalización del poder económico, sino que produjo el fin del Estado Social y su conversión en **Estado técnico- administrativo** (Lewkowicz, 2006).

En la Argentina la llegada del modelo de libre mercado tuvo como hito fundacional el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Este nuevo modelo social apuntó a la desmovilización y represión política al tiempo que señaló una nueva orientación en la economía. Se implementaron políticas en las que predominó la inversión financiero-especulativa en detrimento de la inversión productiva, la que cayó abruptamente y produjo, por el ingreso masivo de importaciones, la destrucción del aparato productivo nacional, es decir, el fortalecimiento de los oligopolios, la concentración económica, la especulación. Ello, sumado a la ausencia de políticas que fomentaran el empleo, se tradujo en el aumento del desempleo y de los índices de pobreza e indigencia (Minujin et. al., 1993; Beccaria y López, 1996; Grassi, 1997). Estas medidas estuvieron acompañadas de un fuerte ajuste fiscal basado en una reducción drástica del gasto público.

Más aún, este cuadro económico-social no tardó en poner en manifiesto el aumento de las desigualdades, visible en el incremento de la llamada "pobreza estructural", así como la aparición de una nueva pobreza que afectaría a los sectores medios y medios-bajos.

Esta situación no cambió durante los años ochenta. La "década perdida" se cerraba para los países de América Latina con un saldo negativo: solamente en los últimos cuatro años el número de pobres en América Latina había registrado un aumento de 25% (CEPAL). En la Argentina, la experiencia de la hiperinflación habría de constituir un punto de inflexión en la historia política nacional. "En primer lugar,

desde el punto de vista económico, para la gran mayoría de la población la hiperinflación trajo consigo una mayor caída del salario real, la contracción de la actividad económica, la suspensión de la cadena de pagos y el reemplazo de la moneda local por el dólar" (Svampa, 2005:26).

La mayoría de edad del neoliberalismo en Argentina

A pesar de este fuerte incremento de la pobreza y la polarización social, la gran mutación en Argentina se consumiría durante el mandato de Carlos Menem (1989-1999). Durante la década del 90 asistimos al final de la "excepcionalidad argentina" en el contexto latinoamericano, dando paso a importantes cambios en la estructura social del país. "Más allá de las asimetrías regionales y de las jerarquías sociales, esta "excepcionalidad" consistía en la presencia de una lógica relativamente igualitaria en la matriz social,[83] la que iba adquiriendo diferentes registros de significación e inclusión a lo largo del tiempo" (Svampa, 2005:47).

La puesta en marcha del Plan de Convertibilidad y la reforma del Estado consolidaron en el país la liberación de la economía. El Plan de Convertibilidad produjo una verdadera transformación de las reglas de juego económicas, entre ellas, la paridad entre el dólar y el peso, la restricción de la emisión monetaria, la reducción de las barreras aduaneras, la liberación del comercio exterior y el aumento de la presión fiscal. "También fueron suprimidos los principales mecanismos de control del Estado sobre la economía, a favor de las reglas del mercado, al tiempo que se liberalizó la inversión extranjera en la Argentina" (Svampa, 2005:33).

La reforma del Estado se basó en una fuerte reducción del gasto público. Como plantea Rivero la aplicación de estas políticas de ajuste sirvió para pasar, en algunos casos, de un populismo estatizante a un neoliberalismo[84] con exigencias de

---

[83] Recordemos que en 1974, en la Argentina, la distribución de la riqueza era similar a la de muchos países desarrollados: los ingresos del 10% más rico eran 12,7 veces mayor que el del 10% más pobre (Svampa, 2005:23).

[84] Angulo Rasco caracteriza al **neoliberalismo** como una ideología política reaccionaria contra cualquier otra ideología que recoja o asimile componentes socialistas. El neoliberalismo hace hincapié en componentes economicistas como el mercado y la privatización. En neoliberalismo es hoy, ciertamente, una ideología hegemónica, para utilizar la expresión de Gramsci, extendida en grupos intelectuales, en medios de información, en instituciones y fundaciones y que, además, forma parte estructural de las formas de comprensión, decisión y actuación de la 'cultura de clases

privatización y de estabilidad económica (Rivero, 1999). A su vez, dicha reforma también implicó "la descentralización administrativa y el traslado de las competencias de salud y educación a niveles provincial y municipal, así como una serie de reformas orientadas a la desregulación y privatización que impactaron fuertemente en la calidad y alcance de los servicios" (Svampa, 2005:35).

Estas medidas fueron acompañadas por las privatizaciones de las empresas públicas. Privatizaciones que se realizaron aceleradamente ya que, además de reflejar el objetivo de retirar al estado de la esfera productiva, resultaba fundamental la entrada de capitales para apoyar el equilibrio de las cuentas externas y fiscales. De esta manera, se vendieron prácticamente todas las empresas públicas y se concesionaron rutas, ferrocarriles y subterráneos (Becaria y López, 1996). El impacto social del desagüe del Estado sobre el empleo fue devastador. "En cifras absolutas, si se considera sólo las siete empresas más importantes del sector (teléfonos, correo, transporte aéreo, gas, agua, energía y transporte ferroviario), hacia 1985 había 243.354 empleados del sector público. En 1998, se habían reducido a 75.770" (Svampa, 2005:40).

Una primera ley de flexibilización laboral –que establecía diversas modalidades de contratación a tiempo determinado- se sancionó en 1991. Éste fue, sin embargo, el inicio de los cambios en la regulación en este campo ya que simultáneamente comenzaron a tomar cuerpo otras propuestas tendientes a reducir los costos de trabajo derivados de las normas sobre indemnizaciones por accidente y despidos. Inicialmente existió oposición a la sanción de estas modificaciones, que no consiguieron la aprobación del parlamento. Sin embargo, los muy altos niveles de desempleos verificados en 1994 y 1995 hicieron que el gobierno redoblase la presión sobre los legisladores y muchos de estos cambios fueron finalmente aprobados durante 1995 (Becaria y López, 1996:35). La puesta en marcha de estas reformas durante la década del 90, produjo una disminución del llamado "costo laboral", el cual bajó un 62%, según las estadísticas oficiales del Ministerio de Trabajo. "Por otro

---

media satisfecha', lo que a la postre resulta más preocupante. (…) El neoliberalismo es actualmente una ideología fuerte porque impregna más profundamente de lo que podemos imaginar tanto la cultura social de un sector mayoritario de la sociedad civil, como, así mismo, la cultura política de las élites gobernantes, administradores, funcionarios y técnicos cualificados (Angulo Rasco, 1999:23). En síntesis, consideramos importante comprender al "neoliberalismo" no sólo un tipo de política o de modelo económico sino también como configuración sociocultural que hace posible, y que resulta de, esa forma de la economía y la política.

lado, se observó también un notorio aumento del empleo no registrado, que pasó del 26,5% en 1990, al 35% en 1999, y del subempleo, que en 2001 alcanzaba el 16,3%". (Svampa, 2005:42). Cabe agregar que, la mayor parte de los puestos de trabajo creados en los noventa corresponde a posiciones precarias, con bajas remuneraciones, sin cobertura social y con nula protección contra el despido. Con ello, las características mismas de esas ocupaciones ya no poseen muchos de los atributos tradicionalmente asociados al trabajo: la base para la construcción de una identidad y el lugar para la formación de un entramado de lazos entre pares.

Palermo y Novaro (1996) acuñaron el término de *fuga hacia adelante* para explicar la tolerancia social a las reformas y estrategias implementadas durante la década del noventa. El soporte e indiferencia provinieron principalmente no de la convicción cautivante de un futuro más próspero, sino de la necesidad de huir de un presente insoportable. De esta manera, fue más "fácil" obtener apoyos populares al lanzamiento de las reformas radicales: en este contexto la alternativa radical es evaluada por su promesa de ser la que más rápido podrá sacarnos del "valle", no importando los costos.

En nuestros días, la desocupación sigue constituyendo una de las características centrales de la vida de las grandes urbes. En Buenos Aires, "el 62% de la población entre dieciocho y sesenta años está desempleada o subempleada. El desempleo permanente es generalizado: más de la mitad de los desocupados no han tenido trabajo durante doce meses consecutivos. Algunos de estos desempleados recurren a empleos temporarios y/o varias actividades del "sector informal" como fuente del siempre escaso ingreso" (Auyero, 2007: 13).

El nuevo orden impuso un modelo de "modernización excluyente", como lo denominaron Barbeito y Lo Vuolo (1995), impulsando la dualización de la economía y de la sociedad. Así, durante la década del 90, mientras la Población Económicamente Activa (PEA) creció un 28%, el desempleo creció 156,3% y el subempleo, 115,4%. Desde 1993 el desempleo supera los niveles históricamente conocidos en el país, alcanzando en mayo de 1995 el 18,6% (Becaria y Lopez, 1996:35).

En síntesis, a partir de la década de 1990, el nuevo orden social argentino mostraba ya la creciente polarización entre los "ganadores y perdedores" del modelo que se había implementado (Svampa, 2000). Esta polarización fue adoptando formas

territoriales cada vez más radicales, por un lado, con un fuerte proceso de autosegregación de las clases medias y altas, a través de la expansión de las urbanizaciones privadas, y por otro lado, por la segregación obligada de los nuevos pobres y pobres estructurales, reflejada en la multiplicaciones de las villas de emergencias, los distintos asentamientos y los nuevos barrios-ciudad.

El sistema educativo bajo el estigma del neoliberalismo

Los cambios ocurridos en las últimas tres décadas neoliberales no pasaron inadvertidos por el sistema educativo argentino. Por un lado, asistimos a la mercantilización del sistema educativo; la cual fue acompañada por una fragmentación a su interior. La escuela deja de ser un lugar relativamente heterogéneo y de encuentro entre las distintas clases, perdiendo, en alguna medida, su capacidad de integrar a los individuos a la sociedad. Se deshace la institución educativa como el espacio de lo común y constructora del lazo social.

A continuación analizamos de forma más detallada cada uno de estos puntos.

Mercantilización de la educación

Por un lado, la educación pasó a ser vista como una mera mercancía o negocio, y no como un derecho universal. Desde la óptica hegemónica del neoliberalismo la educación quedó subordina a las necesidades del mercado. "La imposibilidad material de privatizar el sistema educativo produjo su mercantilización. Este es un movimiento de privatización indirecta, no necesariamente relacionado con la titularidad del servicio sino con el funcionamiento del mismo". (Angulo, 1999:31).

Esta nueva lógica rompe con la existente durante el Estado Social. "En éste la calidad dentro del sistema educativo fue pensada como requisito de la equidad lo que imponía atender a la provisión de recursos que permitieran generar en el conjunto del sistema condiciones de mejoramiento de sus prácticas educativas" (Tiramonti, 1997:s/n). Con la llegada del neoliberalismo se produce el derrumbe del '**ciclo cuantitativo de los sistemas de educación de masas**' característico de las décadas del '50 y '60 y se instala lo que Angulo Rasco caracteriza como **'ciclo cualitativo',** es decir, un ciclo que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de

'calidad de los sistemas de enseñanza' (Angulo, 1999). De esta manera, se produjo una colonización del discurso del marketing en las políticas educativas. En las cuales, conceptos como el de "calidad", "competencia" y "rendimiento" han ocupado un lugar central en las últimas décadas. La exigencia de la inserción, a la luz de los imperativos del mercado, resemantiza el concepto de calidad incluyendo elementos de excelencia, distinción y construcción de ventajas comparativas que presionan en favor de una fuerte diferenciación del sistema para la formación de recursos humanos que ocupen los nuevos rangos y *situs* que caracterizan la estructura socio-ocupacional de los países periféricos de este fin de siglo. Se trata, en definitiva de generar recursos humanos con la calificación requerida para operar articulando al escenario globalizado a las organizaciones empresariales, a las burocracias del Estado, a los organismos académicos, etc., y a su vez dar una formación en la base que responda a las exigencias del mercado laboral. (Tiramonti, 1997:s/n).

La desregulación, otra de las transformaciones que sufrió el sistema educativo con la llegada del neoliberalismo, implicó una falsa descentralización escolar, por la cual, las escuelas se ven obligadas a asumir una 'autonomía' en la que no viene asegurado recursos presupuestarios y humanos. "Las escuelas, tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo" (Angulo, 1999:31).

La fragmentación del espacio social y el sistema educativo

El incremento de las desigualdades sociales también se vieron acentuadas en el sistema educativo. La ruptura de la organización ***estado céntrica*** de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar en el espacio social y educativo como un compuesto de **"fragmentos"**[85] que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina (Tiramonti, 2004).

Desde la década del setenta en las instituciones escolares se acentúa el proceso de ***cierre social.*** *"*Este concepto, acuñado por Weber, busca dar cuenta de un modo de

[85] "El fragmento es un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios, así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes" (Tiramonti, 2009: 25- 26).

'segregación que afecta la distribución de ciertos bienes sociales' o impide el acceso abierto a recursos "socialmente valorados" (Tiramonti, 2009:26-27). De esta forma, las estadísticas educativas registraron un crecimiento de las matriculas de las escuelas privadas que sólo se explica a partir del abandono que las capas más altas de la clase media hacen del circuito público, para incorporar a sus hijos a la educación privada. "De modo que el patrón de integración igualitaria se fisuró ya en los años sesenta, pero se mantuvo como mito identitario de los argentinos hasta el momento en que la crisis y el fenómeno de la exclusión dejó en claro la fragmentación de la sociedad". (Tiramonti, 2004:21).

Distintas investigaciones de la década del 80 dan cuenta de esta fragmentación sufrida en el sistema educativo formal y de la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban y transitan los alumnos, en razón de su origen socioeconómico. Instituciones y familias generan múltiples estrategias de segregación, diferenciación y exclusión para garantizar una determinada homogeneidad social al interior de los establecimientos educativos. Por un lado, y como ya analizamos, los sectores más altos de la escala social construyen circuitos protegidos y regulados para la socialización de sus hijos. "De acuerdo con los registros estadísticos, los establecimientos de nivel medio de dependencia privada atendían en 1960 a sólo el 23% de la matricula, mientras que en la actualidad ese porcentaje alcanza el 30% en el ámbito nacional, aunque algunas jurisdicciones abarca el 49%". (Tiramonti, 2009:33).

Otra de las estrategias puestas en marcha por las clases altas y medias superiores consistió en "colonizar" las escuelas públicas de mayor prestigio para evitar el acceso de sectores medios emergentes. La práctica más común de segregación y exclusión del "otro" es la de privilegiar la inscripción de los familiares de los alumnos existentes. Práctica que continua vigente. (Tiramonti, 2009). Se instituyente así un ***numerus clausus***, una especie de "**proteccionismo consciente**, que reclama de las instituciones que hagan al descubierto (con límites netos y rígidos) lo que de manera invisible hacían unos mecanismo (de selección y segregación) que presentaban todas las apariencia de la necesidad natural" (Bourdieu, 1999:161).

La fragmentación del campo educativo consistió en la generación de diferentes instituciones para diferentes grupos. En donde cada establecimiento contiene un patrón de normalidad a partir del cual selecciona la población que atiende. De modo que las instituciones educativas, y las políticas que las orientan no han podido generar

un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural. Muy por el contrario el fenómeno de fragmentación se vio fortalecido por la concentración de los esfuerzos públicos en determinadas zonas y escuelas de mayor nivel socioeconómico, a través de la producción de insumos con un potencial de calidad. El estado, de esta manera, invierte una cantidad de recursos en favor de la constitución de un circuito de elite que provea de operadores al sector más competitivo de las diferentes actividades de la vida societal.

La década del 90 se caracterizó por su imperativo de la inserción. Se produjo así un pasaje de políticas centradas en el concepto de equidad e igualdad de oportunidades a un conjunto de acciones que se justifican por los imperativos de la inserción en la ciudad global[86] (Tiramonti, 1997).

Pérdida de la capacidad integradora del espacio educativo

Con la caída del Estado Social como eje articulador de lo social se derrumba conjuntamente una forma de construir un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad. El achicamiento de la educación pública y la paralela expansión del sistema privado coincidieron con un traslado de los procesos de socialización desde la escuela hacia los medios de comunicación, la publicidad y el consumo.

La escuela deja de ser un espacio heterogéneo, lugar de encuentro, conocimiento y reconocimiento mutuo. En su lugar, el sistema educativo se compone por una suma de fragmentos diferenciales. "Fragmentos que nos hablan de una "distancia" que se expresa en términos de extrañamiento cultural y que demarca fronteras a la pertenencia, en las que los otros están fuera porque pertenecen a otros mundos" (Tirmanti, 2009:29).

Un sistema educativo cada vez más fragmentado se ve imposibilitado de cumplir su función principal y más general: la de integrarnos en la sociedad (Fernández Enguita, 2008). La utilización de la escuela como instrumento de construcción de la ciudadanía requeriría, sin lugar a dudas, combatir esta dinámica disgregadora y discriminadora de su reclutamiento, otorgando a todos, con independencia de su titularidad, la condición plena de centros públicos, en cuanto que instituciones de un

[86] Zaida Muxi utiliza el término de ciudad global para referirse a las ciudades principales que concentran las sedes de las empresas multinacionales. Estas ciudades globales son ciudades virtuales en tanto que se constituye a partir de áreas separadas en el espacio físico pero unidas en el espacio de la comunicación y los flujos (Muxi, 2009:34).

servicio público, con el consiguiente conjunto de derechos y de obligaciones, entre ellas, un reclutamiento socialmente no sesgado (Fernández Enguita, 2008).

El sistema educativo no sólo ha reflejado las desigualdades sociales sino que las ha potenciado y profundizado.

Conclusiones

> "El objetivo central de los que luchan contra la explotación, la opresión, la alienación y la discriminación es la emancipación humana. La educación, que podría ser un medio esencial para lograrla, se tornó un instrumento de aquellas lacras de la sociedad capitalista destinado "no sólo a proporcionar los conocimientos y el personal necesarios para la expansión de la maquinaria productiva del sistema, sino también a generar y transmitir un marco de valores que legitime los intereses dominantes". Emir Sader

Sin duda el mercado ha sido y es el mecanismo más importante para la distribución de los bienes sociales en sociedades capitalistas. Sin embargo la construcción del Estado de Bienestar permitió la incorporación de criterios políticos que a la vez que aportaron nuevos elementos legitimadores a las distribuciones del mercado. Los sistemas educativos se configuraron y organizaron sobre esta base. Así se explica que el patrón distributivo de educación en la región ha sido más democrático que aquel que rige el reparto de la riqueza, el poder político y el prestigio social. La incorporación al beneficio de la educación se constituyó en un derecho que debía ser garantizado por el Estado a través de la provisión del servicio. Por otro lado las relaciones del Estado con las instituciones educativas estaban regidas por el principio del derecho adquirido y la obligación proveedora del Estado (Tiramonti, 1997:s/n).

Con el advenimiento del neoliberalismo en la década del setenta la centralidad del Estado como agente regulador y productor de la cohesión social se derrumbó. Los valores del mercado -competitividad, productividad, "calidad" y eficiencia establecen la medida de todas las relaciones sociales, también aquellas que articulan la propuesta

educativa y dentro de ella las relaciones entre proveedores y usuarios o Estado e instituciones educativas.

"La participación en el sistema se establece ahora de dos maneras: los ciudadanos son ahora clientes que como individuos compran un servicio (un producto cultural), en un mercado competitivo; las escuelas son unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidas al control de calidad" (Angulo, 1999:31). Las escuelas retienen sólo 'autonomía' para seleccionar los medios de producción, pero no para elegir ni los objetivos de la escolaridad ni los procedimientos de control/ responsabilidad.

> "La calidad de la educación, por lo tanto, y cerrando el círculo, depende de las necesidades del mercado, de los requisitos cognitivos y actitudinales que demanden los empleadores". (Angulo, 1999:32).

La lógica preponderante del sistema capitalita también ha colonizado los espacios educativos. La escuela no logra escapar a la influencia de las desigualdades sociales (Dubet, 2006) sino por el contrario termina profundizando y legitimando esas desigualdades. Es decir que, los mecanismos sociales reproductivos de la desigualdad y las relaciones de poder del capitalismo sobrepasan la capacidad de la escuela –por más igualitaria que esta sea o se plantee- para amortiguarlos. Las condiciones de la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO RASCO, F. (1999), *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo,* en Angulo Rasco y Otros (Comp.), *Escuela Pública y sociedad neoliberal.* (p. 17-37) Madrid. España, Miño y Dávila.

AUYERO, J. (2007), Introducción, En Wacquant, L., *Parias urbanos,* (p. 9- 31). Buenos Aires, Editorial Manantial.

BARBEITO, A. C.; LO VUOLO, R. M. (1995) [1992], *La modernización excluyente: transformación económica y estado de bienestar en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF/CIEPP/LOSADA.

BECARRIA, L. y LOPEZ, N. (1996), *Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano,* en Becarria, L. y López, N. (comp.), *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina,* (p. 17-46). Buenos Aires, UNICEF-Losada.

BOURDIEU, P. (1999), *La distinción*. Madrid, Taurus.

CAVAROZZI, M. y ABAL MEDINA, J. (1999), *Del problema del Estado al problema del gobierno: los desafíos de la nueva gestión. Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA), (15), s/p.

DUBET, F. (2006), *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Ed. Gedisa.

-FERNANDEZ ENGUITA, M. (2008), *Escuela y ciudadanía en la era global*, en Frigerio, G. y Diker, G (comps), *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del estante editorial.

-GRASSI, E. (1997), *La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción y problemas pendientes*. Buenos Aires, Mímeo.

-LEWCOWICZ, I. (2006), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires, Ed. Paidós.

-MINUJIN, A. et al. (1993), *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, UNICEF-Losada.

-MUKI, Z. (2009), *La arquitectura de la ciudad global.* Buenos Aires, Nobuko.

- O'DONELL, G. (1985), *Apuntes para una Teoría del Estado*, en Oszlak, O. (comp), *Teoría de la Burocracia Estatal.* (p.199-249). Buenos Aires, Ed. Paidós.

-PALERMO, V. y NOVARO, M. (1996), *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

-RIVERO, J. (1999), *Los procesos de reforma y modernización educativa,* en Rivero J., *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. (p.189-217). Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
-SVAMPA, M. (2000), *Introducción*, en Svampa, M. (ed.), *Desde Abajo: la transformación de las identidades sociales*, (p. 9-24), Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento- Editorial Biblos.
-SVAMPA, M. (2005), *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
-TIRAMONTI, G. (1997), *Los imperativos de las políticas educativas de los 90.* Revista da Faculdade de Educação São Paulo Jan./Dec, 23 (1-2), S/p.
-TIRAMONTI, G. (2004), *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*, en Tiramonti G. (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (p. 15- 45) Buenos Aires, Ed. Manantial.
-TIRAMONTI, G. (2009), *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas empíricas*, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* (p. 25-37) Buenos Aires, Ed. Manantial/FLACSO.

Capítulo XI

TIC y formación docente: la comunicación en los procesos de alfabetización digital[87]

Adrián Matías Pino, Ana María Bartet y Mariano Rozados
Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina)

El escenario actual

Las implicancias sociales de las tecnologías asociadas a la comunicación han sido abordadas de forma recurrente durante los últimos años. Sin embargo, la celeridad con que se producen los cambios tecnológicos obliga a revisar a cada momento su lugar en la instauración de nuevas prácticas sociales y muy especialmente en su (des)encuentro con la educación.

Los avances de la tecnología en el terreno de las comunicaciones han promovido nuevas formas de relación entre los sujetos, las cuales están cada vez más mediadas por dispositivos tecnológicos. Como nos recuerdan Marabotto y Grau (1995): “las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones no sólo transmiten y/o procesan información, sino que también generan en el sujeto una modificación conceptual y psicológica, que lleva aparejada una alteración del marco referencial, de la cosmovisión y, como consecuencia, de su percepción del mundo”.

Así, como ya había advertido Marshall McLuhan, toda la tecnología amplifica, exterioriza y modifica las funciones cognitivas. “Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales...que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar.” (M. McLuhan, 1967).

De este modo, en la sociedad informacional hay, por ejemplo, claras modificaciones en la memoria (bases de datos, hiperdocumentos, ficheros de todo

---

[87] Este artículo se publicó en el año 2010, en el Nº 27 de la Revista Question

tipo), en la imaginación (simulaciones), en la percepción (realidades virtuales, telepresencia) y en la propia comunicación.

Los "nuevos medios"

El surgimiento y explosión de internet, la sofisticación de los teléfonos celulares, el desarrollo de micro-ordenadores, con las prestaciones crecientes que permiten estos dispositivos, ponen de manifiesto nuevas formas de comunicación que hacen complejo el análisis sobre sus modos de incidir en nuestra relación con la categoría que llamamos "realidad".

Se trata de la emergencia de dispositivos que Alberto Quevedo (2009), agrupa bajo la categoría de *nuevos medios*. Muchos de ellos concentran todas las funciones, como describe Diego Levis: "El IPhone de Apple (2008) dispone de una pantalla táctil que permite administrar con el dedo las distintas funciones de este aparato (teléfono, cámara de foto y video, reproductor de música y video, radio, terminal de acceso a Internet, entre otras)". (D. Levis, 2009).

Y esta convergencia de funciones, antes separadas en diferentes dispositivos, trae consigo nuevas competencias y formas de interacción con la tecnología. Y por tanto, nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y de relación social. Porque, como sostuvo hace tiempo Barbero, la tecnología*, antes que objeto adquirible o actividad especializada, es competencia en el lenguaje*. Por lo que: "seguir pensando que la dimensión tecnológica es exterior y accesoria a la comunicación es desconocer la materialidad histórica de las mediaciones que ella instituye; esto es, lo que ella contiene de innovación social y las nuevas formas de socialidad que instaura" (Barbero, 1987).

Un adelanto de un libro publicado recientemente que examina las "Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva" de Carlos Scolari (2010), señala que: "Si en 1987 Jesús Martín Barbero permitió dar el salto de los medios a las mediaciones, reformulando de esta manera los estudios de comunicación, creo que ha llegado el momento de pasar *de los nuevos medios a las hipermediaciones*. En otras palabras, se trataría de superar la fascinación frente al dispositivo técnico (el objeto) y encarar su análisis crítico teniendo en cuenta la compleja trama de relaciones en que se desarrollan (procesos*)",* asegura el autor.

Perder el monopolio de "educar"

Frente a este cambio de perspectiva, es necesario insistir en la relación que existe entre cambio cultural y cambio tecnológico, dado que toda innovación está inscripta en un proceso social y cultural más amplio que lo contiene y le otorga sentido.

En su encuentro con el campo de la educación, la Revolución de Internet y las comunicaciones, puso a la escuela en un escenario donde la institución escolar ya no aparece como *el dispositivo por excelencia para educar*. Los medios de comunicación terminaron con "el ideal humanístico de la modernidad, y ya no es posible formar personas con un concepto integral a partir de estrategias pedagógicas controladas por la institución educativa. El reto a nuestro sistema educativo es "imaginar nuevas instituciones" superadoras de aquellas que fueron pensadas para otro modo de ser de la sociedad", advierte Álvarez Gallego. A. (2009).

El Conocimiento se ha modificado sustancialmente en la forma en que se produce, como así también los circuitos por los que transita. La información proveniente de las más diversas fuentes, adquiere características ideográficas y audiovisuales, además de circular a grandes velocidades a demanda de usuarios que reclaman información instantánea.

Así, por ejemplo, para algunos autores, el libro en tanto soporte del conocimiento, aparece como un "proyecto cultural del iluminismo del siglo XVIII, del cual la escuela es su hija dilecta. Los medios electrónicos (bibliotecas digitales, google, wikipedia, etc.) no han podido suprimirlo" sino que, por el contrario, a través de cambios y transformaciones, el libro se ha fortalecido, sometiendo a la escritura a "una serie de nuevas reglas de formación, circulación y funcionamiento" (Nóbile, N. 2009).

Los diferentes lenguajes vehiculizan diversos modos de concebir el mundo, y los alumnos "de hoy ya no son la clase de personas para las cuales el sistema de educación fue diseñado" (Marc Prensky, citado en Nobile 2009).

Es un hecho que los adolescentes, en esta una nueva relación con la tecnología, reconfiguran el lugar de los saberes y sus poseedores, generando temores entre los adultos:

> "Uno recién aprende, y ellos suelen estar frente a una pantalla hace seis o siete años. Saben tanto más que se vuelve una situación muy difícil. Y por más capacitación, no hay forma de ponerse

> verdaderamente al día con algo que va cambiando todo el tiempo". Ford, A. (2000).

Se trata, insistimos, de reconocer que:

> "Los aparatos tecnológicos no son nada sin las promesas que los acompañan... Entre la facilidad de sus usos y la efectividad de sus resultados, se juega la definición de las nuevas tecnologías caracterizada por la "evidencia" de sus resultados y la *invisibilidad incomprensible* de sus procesos. Nada más fácil que enviar un sms o un email, nada más difícil de comprender que los principios científicos y los procesos tecnológicos que se ponen en juego", ejemplifica Daniel Cabrera (2006).

Las políticas públicas sobre TIC y formación docente

No hay dudas que la incorporación de las TIC en las lógicas de aprendizaje y las prácticas cotidianas de las nuevas generaciones han modificado sustancialmente el acceso al conocimiento y las formas de enseñar y aprender. Este escenario ha motorizado una extensa producción teórica que da cuenta desde diferentes perspectivas de las profundas transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que está provocando la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

Es igualmente cierto que el entorno TIC produce cambios que aun resultan difíciles de evaluar. "Lo que realmente interesa es saber hasta qué punto las funciones intelectuales, las habilidades cognitivas, las inteligencias múltiples y las capacidades para volver inteligible el presente complejo, difieren o no en la generación digital respecto de sus padres o abuelos" (Piscitelli, 2009).

A pesar de la falta de respuestas contundentes sobre este aspecto, es igualmente cierto que no existen acuerdos generales respecto a las políticas educativas en el campo de las TIC, tanto a nivel gubernamental y ni siquiera entre los especialistas. Como bien refiere el documento preliminar de Florencia Mezzadra y Rocío Bilbao sobre "Las nuevas TIC en la educación", si bien

> "hay coincidencia en la importancia de cada uno de los componentes de una política de TIC y en la importancia de su integralidad, hay quienes plantean la necesidad de conectar a las escuelas como un paso previo e ineludible a cualquier otra política, otros sugieren como prioritario comenzar por la capacitación docente, mientras que un tercer grupo acuerda con la importancia de la capacitación pero empezaría por entregar computadoras a los alumnos" (Mezzadra, Bilbao. 2010).

Las políticas públicas en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos en Argentina siguen los parámetros establecidos en 2005 por el estudio "Estado del Arte y Orientaciones Estratégicas para la Definición de Políticas Educativas-IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires". Este informe refiere que el desarrollo de las nuevas competencias docentes incluyen un compromiso con la formación inicial y con una actualización sistemática en el conocimiento y las competencias TIC (capacitación), así como un desarrollo profesional continuo que abarque los cambios en el currículo y las nuevas prácticas de enseñanza, producto de la necesidad de integrar las TIC al proceso educativo general. Las investigaciones sobre este tema que cita el estudio referido, encuentran que los docentes presentan una fuerte carencia de formación, y la necesidad de capacitación al respecto.

El estudio del IIPE-Buenos Aires coordinado por Emilio Tenti Fanfani para el área latinoamericana recoge información para Argentina: "poco más de la mitad de los hogares de docentes de Argentina (52.1%) cuentan con computadora". (IIPE-Buenos Aires, 2005). Este informe muestra que los docentes tienen todavía un largo trecho que recorrer en cuanto a la disponibilidad de equipamientos básicos de las TIC y en cuanto a sus usos más corrientes como herramientas de producción y reproducción cultural.

En cuanto al uso de Internet, la mayoría de los docentes de los países estudiados no navega nunca (Argentina 71.5%, Brasil 54.8%, Perú 54.9% y Uruguay 58.2%) (IIPE-Buenos Aires, 2005). Si bien existe un notorio crecimiento a la fecha en el grado de equipamiento hogareño y de conectividad, este déficit sigue vigente.

Cambio de enfoque

El estudio "Estado del Arte y Orientaciones Estratégicas para la Definición de Políticas Educativas- IPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires" menciona que históricamente, la formación y la capacitación en TIC estuvo vinculada o direccionada a los docentes encargados de enseñar Informática, quienes fueron formados en competencias de tipo instrumental, volcando ese perfil, tanto en la escuela como así también en posteriores capacitaciones.

En los últimos años, las políticas públicas de formación y capacitación en Argentina han dejado de centrar el interés en ese grupo y abarcar a la totalidad de los docentes y los directivos, según refiere el citado estudio.

Estos cambios se dirigen a:

- formar y capacitar a todos los profesores para que puedan utilizar las computadoras en su diaria tarea;
- la formación de los directivos que son quienes gestionan este tema dentro de la escuela; y
- la de los coordinadores tecnológicos para que puedan apoyar la implementación de las TIC a lo largo de todo el currículo.

En función de estas nuevas competencias a desarrollar, la formación de base y las capacitaciones estuvieron orientadas, en primer lugar, "a dominar el uso instrumental de la PC, y más importante aún, a integrar pedagógicamente las TIC y en especial la PC de manera transversal en todas las disciplinas enseñadas en las escuelas, implicando un cambio sensible en las construcciones curriculares para tal efecto" (IIPE-UNESCO- 2005). Esto se concibe desde una nueva perspectiva superadora del rol de las TIC en la educación. Posteriormente demostraremos que el enfoque instrumental sigue vigente.

Problemas y obstáculos en la planificación y desarrollo de la capacitación

A pesar del reconocimiento de la importancia de esta capacitación para el desarrollo profesional de los profesores, los estudios muestran problemas en la disponibilidad de los diferentes tipos de cursos que se ofrecen. Existen cursos

referidos a capacidades técnicas básicas pero se registra una seria escasez de oferta de cursos relativos a los aspectos pedagógicos y didácticos de las TIC (IIPE-UNESCO-2005).

Estas carencias cuantitativas y cualitativas en la capacitación, no sólo profundizan la integración de las Tic desde el enfoque puramente instrumental, sino también que retrasa la incorporación pedagógica de las mismas o si bien la incorporación existe, no aprovecha o desarrolla las potencialidades pedagógicas de estas tecnologías. Como veremos más adelante, si los docentes en su formación de base no egresan con conocimientos en el tema, y la capacitación tampoco se ha transformado, el desarrollo de estas nuevas competencias se hace muy difícil.

Las razones por las cuales se dan estos obstáculos, se pueden resumir en:

- Falta de capacitadores con la experticia en integración pedagógica de las TIC.
- Ausencia de la constitución en las escuelas de equipos multidisciplinarios. (experiencias en otros países como Hungría, Brasil o Inglaterra demuestran su necesidad y utilidad)
- Escasez de financiamiento, las políticas públicas se han centrado en el financiamiento para equipar a las escuelas, pero las ofertas de capacitación gratuitas no son numerosas o su oferta muchas veces es desconocida por los docentes dada la desarticulación en la promoción de estos programas o de modalidad virtual, por lo que muchos docentes (47%) no tienen acceso dado que no cuentan con computadoras en sus hogares.

Herramientas para la generación de datos

Para operacionalizar estos conceptos y revisar de qué modo las políticas públicas impactan en la Formación Docente, nuestro equipo de investigación elaboró una serie de parámetros para evaluar la incidencia real de las transformaciones anunciadas en las carreras de formación docente. En ese sentido, realizamos un relevamiento exhaustivo de los planes de las Carreras de Formación Docente de la ciudad de Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos, Argentina. Esta ciudad es la

segunda de la provincia en carreras de formación docente, con una oferta de 15 carreras que se dictan en tres instituciones de educación superior.

Con el relevamiento se pretendió identificar asignaturas referidas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y luego específicamente contenidos y objetivos que aborden las TIC en las materias pedagógicas que cursan los futuros docentes.

Finalmente el estudio se complementó con el relevamiento del equipamiento TIC disponible en las instituciones donde se dictan estas carreras y también en los colegios secundarios del radio urbano, donde se insertarán la mayoría de los docentes una vez que egresen.

Nuestros resultados

Relevamiento de planes de estudio y proyectos de cátedra de asignaturas del campo pedagógico en carreras de formación docente para nivel secundario y superior en Concepción del Uruguay.

Tal como se refleja en el punto II), el cambio de las políticas públicas promueve una nueva perspectiva pedagógica orientada a una incorporación de las TIC en todos los campos disciplinares. Este esquema que atraviesa las lógicas de construcción y apropiación del conocimiento, es un escenario ineludible para la agenda educativa nacional.

En este sentido, desde la Universidad de Concepción del Uruguay desarrollamos una investigación, (Pino, A. Bartet, A. Rozados, M, 2010), que da cuenta de la reflexión de la problemática de la inserción de las TIC en la educación, realizado en una de las principales ciudades que forman a los docentes de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Para ello nos propusimos analizar, entre otras cuestiones, cómo se forma a los docentes en sus Carreras para detectar si la problemática de las TIC y su relación con la educación, se encuentran presentes en las currículas de la formación docente.

Nuestra investigación comenzó en el 2009 y para el análisis se tomó como año de referencia el 2008. El estudio incluyó a la totalidad de las carreras de formación docente existentes en Concepción del Uruguay, relevando 15 carreras, de las cuales 14

pertenecen a Universidades y sólo una, a un instituto de Educación Superior no Universitario. De los planes de Carrera estudiados, el más novel es del año 2005, teniendo en su mayoría una antigüedad promedio de 5 años.

Se relevaron los *Planes de Carreras* de formación docente en la ciudad, identificándose 15 carreras que contienen un total de 542 asignaturas. De ese total, apenas 21 materias hacen mención en su título a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que representa un porcentaje de 3,87%.

Del total de materias existentes, posteriormente se analizaron las asignaturas del campo pedagógico específico (entendiendo por ellas, aquellas vinculadas a la didáctica, pedagogía y demás campos del *hacer docente*), que comprenden el 30,80% del total de asignaturas; es decir 167 de las 542 existentes.

Una vez identificadas las Materias pedagógicas, el siguiente paso de la investigación fue detectar en los Planes de Cátedra de cada una de ellas, si en los objetivos y/o contenidos se mencionaba o desarrollaba alguna referencia a las TIC. Se analizaron 114 proyectos de cátedra (68,25% del total) lo que significa una muestra por demás significativa, ya que el resto de los planes no estaba disponible en las instituciones. De los 114 proyectos relevados, sólo en 6 (5,26%) se encontró mención, referencia y/o presentación de las TIC y su incidencia en el proceso educativo.

Los resultados no dejan duda alguna acerca de la ausencia notoria de reflexión y problematización del campo concerniente a la relación entre TIC y educación en la formación docente de base. Los estudios de Hanckoc (2001), ya mencionaban que los docentes egresados de los institutos terciarios reflejaban esta situación; lo relevante (y preocupante) es que casi 10 años después, la tendencia continúa para el caso estudiado.

Conclusiones

Como señala el informe del IIPE (2005):

> "Las políticas de inclusión de TIC en las escuelas, han presentado problemas en todos los países por diversos motivos. Uno de los más importantes tiene que ver con la forma

> particular que caracteriza el desarrollo de estas tecnologías en nuestras sociedades, específicamente la vertiginosidad en que lo nuevo deviene viejo. Éste es uno de los problemas centrales que la política TIC en general y la educativa en particular, deben enfrentar, dado el ritmo de cambio pausado que caracteriza las estructuras educativas" (IIPE-UNESCO, 2005).

Alvarez Gallego (2009), señala el quiebre que se produce entre el "tiempo escolar (lento, pautado, progresivo, sistemático), y el Tiempo de los medios de comunicación (efímero y caótico)". La información que circula por las escuelas, es pausada, selectiva y académica, dosificada en lecciones y planteada en tiempos (meses, años). Del otro lado se posicionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con una cosmovisión diferente que hace que la noción de tiempo y espacio produzca una tensión con las prácticas de enseñanza y los ritmos de la escuela. Como reseña Tiramonti, G. (2007), "desde esta perspectiva la revolución de las comunicaciones acontecida en la segunda mitad del siglo XX es la que reestructura toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales, de la memoria, del saber y del imaginario (Renaud, 1995) y pone en crisis el espacio escolar, que aparece encerrado en sí mismo (Quevedo, 2003) e inmóvil en un mundo que cambia rápidamente. En definitiva, ese espacio /la escuela) se habría transformado en un dispositivo no apto para incorporar a las nuevas generaciones a la cultura socialmente producida". (Tiramonti, G. 2007)

"La situación actual muestra el cambio en los protocolos y procesos de lectura, que obliga a nuevas formas de alfabetización y de articulación con lenguajes y formatos culturales que la institución no logra incorporar y menos aún articular con la adquisición de destrezas y saberes propios de la cultura letrada que sólo la escuela puede otorgar" (Tiramonti, 2007). Sin embargo, tal como evidencian los resultados de nuestra investigación, existe una escasa presencia de asignaturas, contenidos y objetivos, referidos a las TIC en las Carreras de Formación Docente (VER Punto IV), que permita avizorar transformaciones orientadas a afianzar el desarrollo de las nuevas competencias docentes requeridas por el *uso pedagógico* de las TIC.

Las causas que motivan la ausencia de reflexión sobre las TIC en Carreras de Formación Docente pueden ser diversas, pero intentaremos mencionar aquellas que de

acuerdo a los datos obtenidos inciden en mayor medida en la situación. En primer lugar, el equipamiento doméstico de los docentes no se ha incrementado lo suficiente, ya que un estudio de Intel para Argentina reveló que en el 2009, el 49% de los hogares posee una PC y de ellos el 77% Internet, lo que evidencia que aún hay muchos docentes que no cuentan con PC/Internet en su casa. A esta situación debe agregarse la falta de financiamiento, que es indispensable para este desarrollo. Resulta difícil imaginar un docente interpelado por las TIC, si ni en su hogar ni en la escuela posee el equipamiento mínimo indispensable para poder trabajar. Recién en el 2010 el gobierno argentino puso en marcha el Plan *Inclusión digital educativa* que proveerá de netbooks a todos los docentes y alumnos del nivel secundario y de la formación docente.

En segundo término, la ausencia de reflexión sobre las TIC en Carreras de Formación Docente responde a la falta de consolidación de un programa general de capacitación que luego se vuelque a la formación docente de base. Todavía en la Argentina persiste el enfoque *instrumental* en la reflexión y en la problematización de las TIC; por lo tanto, se sigue en la etapa de formación en el *uso de la PC*, mientras que la aplicación de tecnologías requiere, en términos de transversalidad, pasar a la etapa de *uso pedagógico de las TIC*, superando la etapa instrumental.

Los ítems anteriores fomentan el tercer factor que a nuestro entender opera en la situación: la ausencia de docentes formadores capacitados en esta problemática. Nuestra investigación arrojó que además de la escasa presencia de materias pedagógicas que incorporen a las TIC (sólo 6 de 114), el 85% de las asignaturas que sí mencionan a las TIC, pertenecen a la cátedra Informática, cátedra que instruye a los alumnos en la utilización y operación de la PC pero con escaso vínculo con el campo pedagógico, sumado a que los cambios pretendidos en la capacitación todavía no han impactado en la población docente. Por lo tanto, los docentes que puedan estar capacitados lo hacen bajo un enfoque *instrumental* que continúa presente en la capacitación y por fuera del sistema de formación de base.

Bibliografía

ÁLVAREZ GALLEGO, A. (2009), *Comunicación de masas, medios y subjetividades. Clase 17: Los medios de comunicación interrogan a la escuela. Diploma Superior: Educación, imágenes y medios*. Buenos Aires. FLACSO.

BRUNNER, J. (2004), *Educación e Internet ¿La próxima revolución?*. F.C.E. Santiago.

BURBULES, N. y CALLISTER, Th. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Gránica. Bs. As.

CABELLO, R. (Coord.). (2006),*Yo con la Computadora no tengo nada que ver*. Prometeo. Buenos Aires.

CABRERA, D. (2006), *Las Promesas de las Nuevas Tecnologías en Lo tecnológico y lo imaginario*. Buenos Aires, Biblos.

CARBONE, G. (2004), *Escuela, Medios de Comunicación Social y transposiciones*. Miño y Dávila Editores. Bs. As.

CASTELLS, M. (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red*. Alianza. Madrid.

CASTELLS, M. (2001), *La Política de Internet: Redes Informáticas, Sociedad Civil y Estado*, en: *La Galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores. Barcelona.

CEPAL. (2005), *Instrumentos para el financiamiento de la sociedad de la información: un marco de referencia para la definición de políticas*. Documento WSIS-II/PC-2/CONTR/10-S. Santiago de Chile.

DINIECE. (2007), *Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/comparativo.pdf

FORD, A. (11-05- 2000). Buenos Aires. Diario *La Nación*.

FORD, A. y SIRI, L. (1999), *Todos somos vigilados o la sociedad de la identidades formalizadas*, en *La marca de la bestia*. Norma. Bs. As.

GOODSON, I. (2003), *Estudio del Currículum*. Amorrortu. Bs. As.

HANCOCK, V. (2001), *Promising Technology resources for teaching and learning*. Citado en DINIECE. (2007). Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

IIPE-UNESCO. (2003), *Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina*. Bs. As..
IIPE-UNESCO. (2005), *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas*. Buenos Aires.
IPE-UNESCO. (2005), *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas*. Bs. As.
LEVIS, D. (2009), *Pantallas ubicuas: Televisores, computadoras, celulares*. Diploma Superior: Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Clase 18.
LIGUORI, L. (1995), *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos*, en LITWIN, E. (comp.) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
LITWIN, E. (2001), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa.* Amorrortu. Bs. As.
LITWIN, E. (Comp.), (2009), *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Bs. As.
MARABOTTO, M. I. y GRAU, J.E. (1995), *Multimedios y Educación*. Fundec. Fundación para el Desarrollo de Estudios Cognitivos. Serie Aportes. Buenos Aires.
MARC PRENSKY, (2009), pág. 162), citado en Nobile 2009.
MARTIN BARBERO, J. (1987), *Procesos de Comunicación y matrices culturales.* México. Gilli.
McLUHAN, M. (1967), *El Medio es el Masaje*. Bontan Books Inc..
MEZZADRA, F. y BILBAO, R. (2010), *Las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en educación. Discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires. Fundación CIPEC. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- PREGASE- (2004). Documento marco del Programa de Reforma de la Gestión y Administración de los Sistemas Educativos. Bs. As.
NOBILE, N. (2009), óp. cit. Clase 19. *Transformaciones de la escritura en la era digital*. Diploma Superior: Educación, imágenes y medios. FLACSO. Buenos Aires.
PALAMIDESSI, M. (Comp.), (2006), *La Escuela en la Sociedad de Redes*. FCE. Buenos Aires.

PAPERT, S. (1987), *Desafío de la mente. Computadoras y educación*. Galápago. Buenos Aires.
PERRENOUD, P. (2008), *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Graó. Barcelona.
PINO, A. BARTET, A. ROZADOS, M. (2010), *Las transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el Nivel Medio y Superior, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Concepción del Uruguay*. FCCyE. UCU.
PISCITELLI, A. (2002), *Meta-Cultura*. La Crujía Ediciones. Bs As.
PISCITELLI, A. (2002), *Ciberculturas* en *La era de las máquinas inteligentes*. Paidós. Buenos Aires.
PISCITELLI, A. (2009), *Nativos Digitales*. Buenos Aires. Santillana.
QUEVEDO, L. (2003), *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI*, en Tenti Fanfani, E. (comp), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. 139-157*. Buenos Aires: Fundación OSDE, UNESCO, IIPE.
QUEVEDO, L.A y VERON, E. y. (2009), Diploma Superior: *Educación, imágenes y medios. Módulo 2. Clase 12*. Cultura audiovisual, medios y televisión. FLACSO. Buenos Aires.
RENAUD, (1995), citado en Tiramonti, G. (2007), *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Manantial.
SCOLARI, C. (2010), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Buenos Aires: Gedisa. Colección Cibercultura / p. 26.
SPIEGEL, A. (Coord.), (2007), *Nuevas Tecnologías, Saberes, Amores y Violencias*. Novedades Educativas. Bs. As.
TENTI FANFANI, E. (2005), *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Bs. As.
TIRAMONTI, G. (2007), *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial. Buenos Aires.
VERON, E. y QUEVEDO, L.A. (2009), Diploma Superior: *Educación, imágenes y medios. Módulo 2. Clase 12*. Cultura audiovisual, medios y televisión. FLACSO. Buenos Aires.

Recursos electrónicos

Diploma Superior (FLACSO) (2009), *Educación, imágenes y medios*. Buenos Aires. Disponible en www.flacso.org.ar.

Hancock, V. (2001), *Promising Technology resources for teaching and learning*. Mimeo ASCD. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/comparativo.pdf.

Landau, M. (2002), *Los proyectos nacionales de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo*. Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Bs As. Disponible en URL: http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/comparativo.pdf

Litwin, E. (2005), *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Educación y Nuevas Tecnologías. II Congreso Iberoamericano de Educared. Conferencia de apertura*. Disponible en URL: http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp

Ministerio de Educación de la Nación (me). (2001).*La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio. Unidad de Investigaciones Educativas*. Bs. As. Disponible en URL: http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/cualiTIC.pdf.

Palamidessi, M. (2002), *Las Tecnologías de la información y Comunicación. Integración de las TIC en las escuelas*. Un estudio exploratorio. Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Disponible en : http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/cualiTIC.pdf . 2002

Tiramonti, G. (Comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial. Bs. As. URL: http://diniece.me.gov.ar/diniece/documentos/cualiTIC.pdf

AUTORES

ADRIÁN PINO es Lic. en Comunicación Social (UNLP) / Posgraduado en "Opinión Pública y Medios" (Flacso, 2004) – Posgraduado en "Análisis Político y Social" (FLACSO, 2005) / Diplomado Superior en "Educación, Imágenes y Medios" (FLACSO, 2010); Maestrando UNR. Docente e investigador de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU). Titular de las Cátedras de "Opinión Pública" e "Investigación periodística" de la Universidad de Concepción del Uruguay. Director de Radio Franca (FM 98.1); Jefe de Redacción Diario "El Día de Concepción del Uruguay".

ANA M. BARTET es Licenciada en Tecnología Educativa (Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay). Ex - Docente de UTN, Facultad Regional C. del Uruguay y Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER. Diplomada Superior en "Educación, Imágenes y Medios" (FLACSO). Docente e investigadora de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU).

ANALIA UMPIERREZ es Magister en educación con orientación en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Es Licenciada y Profesora de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Se desempeña actualmente como Profesora Adjunta Ordinaria de las asignaturas Introducción a las Problemáticas Educativas y Comunicación Institucional en la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Es Investigadora categorizada IV en el grupo de investigación IFIPRACD (Investigaciones en Formación Inicial y Práctica Docente). Ha publicado capítulos de libros, numerosos artículos en revistas científicas con referato y de divulgación científica. Ha desarrollado acciones destinadas a la actualización de docentes en ejercicio en calidad de capacitadora, consultora, conformando equipos de trabajo en el nivel local, en la Universidad y contratada por programas provinciales y nacionales. La perspectiva institucional es la línea de trabajo que viene desarrollando en la última década.

ARITZ RECALDE es Licenciado en Sociología, egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2002). Magíster en Gobierno y Desarrollo, egresado de la Universidad Nacional de San Martín (2008). Estudiante de Doctorado en Comunicación en la FPyCS de la UNLP. Es docente de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo y de la Universidad Nacional de Lanús. Además, es Director de Posgrado de la Universidad Nacional de Lanús. Algunos de sus libros publicados son: Universidad y Liberación nacional: un estudio de la universidad de Buenos Aires durante los gobiernos peronistas 1946-1952; 1952-55; 1973-75. (2007). El pensamiento de John William Cooke en las cartas a Perón 1956-1966. (2009). - Las municipalidades de la provincia de buenos Aires a través de su historia. ¿Autonomía o autarquía? (2010)

CECILIA INÉS NÓBILE es Licenciada en Administración egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, docente e investigadora categorizada. Ha participado en diversos proyectos de investigación: "La Problemática del financiamiento en el sector PyME – Región Este de la Pcia. de Bs. As". – Proyecto PID, 2008-2009. Evolución del sector PyME en La Plata y zonas de influencia. Pre y post devaluación. Sectores de mayor crecimiento y deprimidos". Acreditado por la UNLP – 2006-2009. "Reformas y cultura organizacional en hospitales públicos de la provincia de Buenos Aires", proyecto acreditado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica, 2008-2009. "Seminario, taller, formación de emprendedores Cómo armar mi propia empresa – Proyecto de Extensión – UNLP – 2005. "Hacia un desarrollo sustentable, equitativo y eficiente del sector textil. Inclusión social", Secretaría de Políticas Universitarias, convocatoria Responsabilidad Social Universitaria. "Fortalecimiento de instituciones culturales y deportivas de La Plata", en el marco de la Secretaría de Trabajos a Terceros de la FCE – UNLP, 2008.

CIELO LUCIANA ORMACHEA es Licenciada en Comunicación, egresada de la Universidad Nacional de General Sarmiento, estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Comunicación de la Universidad Nacional de Quilmes, e integra el Programa de Medios Informáticos en Educación (PROMINED). Actualmente se desenvuelve como Becaria de Investigación y Docencia en la

Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde hace varios años trabaja en torno a la línea "TIC y Educación"; ha desarrollado diversos trabajos de investigación, dentro de los que se destaca "*Comunicación y Educación: el equipamiento tecnológico en la Región 9na. de la provincia de Buenos Aires*".

DIANA LUJÁN FONSECA es Contadora Pública graduada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. (FCE-UNLP). Especialista en Sindicatura Concursal graduada en la Universidad Notarial Argentina. Profesora Adjunta Ordinaria de Contabilidad Superior I de la FCE-UNLP. Profesora Adjunta Interina de Contabilidad Aplicada al Sector Turístico de la FCE-UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de Contabilidad I, Contabilidad II y Estados Contables de la U.N.N.O.B.A. Coautora del libro "Turismo. Contabilidad Patrimonial Aplicada" Editorial Osmar D. Buyatti. Coautora del libro "Mediciones Contables" Editorial Osmar D. Buyatti. Autora y coautora de trabajos sobre temas contables publicados e inéditos. Expositora en jornadas universitarias organizadas por instituciones académicas. Dictante de cursos sobre temas contables organizados por instituciones académicas y profesionales. Coordinadora Académica de los Talleres de apoyo al ingresante de la Facultad de Ciencias Económicas, realizados en el Marco de Estrategias de Ingreso de la Universidad Nacional de La Plata años 2009, 2010 y 2011.

FRANCISCO JAVIER CARDOZO es Licenciado en Comunicación, egresado de la Universidad Nacional de General Sarmiento, estudiante de la Maestría Política y Administración de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, e integra el Programa de Medios Informáticos en Educación (PROMINED). Actualmente se desenvuelve como Becario de Investigación y Docencia en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde hace varios años trabaja en torno a la línea "TIC y Educación"; ha desarrollado diversos trabajos de investigación, dentro de los que se destaca "*Comunicación y Educación: Representaciones de profesores de profesorados en torno a la inclusión de TIC*" y "*La problemática de la alfabetización digital: del discurso al curso. Análisis desde una perspectiva comunicacional.*"

GABRIELA MOLLO es Licenciada en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Magister en Dirección de Empresa (FCE-UNLP). Actualmente cursando el Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP. Docente e investigador en la FCE de la UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Administración II: "Técnicas Administrativas y Gestión Organizacional" Secretaria Técnica del Instituto de Investigaciones Administrativas de la FCE de la UNLP. Docente Investigadora categorizada. Docente de los Talleres de apoyo al ingresante de la Facultad de Ciencias Económicas, realizados en el Marco de Estrategias de Ingreso de la Universidad Nacional de La Plata años 2009, 2010 y 2011. Expositora en jornadas universitarias organizadas por instituciones académicas.

JESSICA MALEGARIE es Licenciada. en Sociología. Mg. en Políticas Sociales- Se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Sociales. UBA- Instituto Gino Germani – UBA. Es miembro del equipo "La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social"- 2004- 2007, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, dirigido por el Lic. Néstor Cohen.

JORGE A. HUERGO FERNÁNDEZ es Profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Es Docente, Investigador y Director del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Docente en posgrados de distintas Universidades Nacionales y de América Latina. Es Director de la Revista virtual "Nodos de Comunicación y Educación". Fue Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Cuenta con una larga trayectoria de trabajo y militancia en espacios de comunicación/educación popular.

JULIETA MARÍA CAPDEVIELLE es Licenciada en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información, UNC. Se encuentra cursando el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, con mención en Sociología del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Es Becaria de CONICET. Miembro del programa "*Reproducción social y dominación: la perspectiva de Pierre Bourdieu.*" Dirigido por la: Dra. Alicia Guitiérrez. Participa en calidad de adscripta en varias cátedras de

sociología de la Universidad Nacional de Córdoba. Cuenta con varias publicaciones en revistas internacionales.

LAURA TAVELLA es Licenciada en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Ha realizado estudios de Posgrado en la Maestría de Economía de la Salud y Administración de Organizaciones de Salud de la FCE de la UNLP. Es Profesora Adjunta Ordinaria de Administración II de la misma Facultad. Profesora Adjunta Ordinaria del Área de Administración de la Universidad Nacional del Noroeste de la Prov. De Bs. As. Docente autorizado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Profesora titular de la materia "Gestión organizacional" de la carrera de Postgrado "Especialización en Gestión de la innovación y la vinculación tecnológica" en el marco del Programa de Formación de Gerentes y Vinculadores Tecnológicos Gtec-2008 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Miembro fundador del Nodo de Emprendedores. Formación de formadores-UNLP-CIC. Directora de varios proyectos de extensión. Coordinadora Académica y docente del Curso-Taller de Posgrado "Formación de Emprendedores y Creación de empresas" desde el 2006 a la fecha. DVT - UNLP. Coordinadora Académica y docente de los Talleres de apoyo al Ingresante de la FCE - UNLP realizados en el Marco de Estrategias de Ingreso de la Universidad Nacional de La Plata años 2009, 2010 y 2011. Cuenta con varios artículos y presentaciones realizadas en el marco de congresos nacionales e internacionales.

LUIS ALFONSO ARGÜELLO GUZMÁN es Licenciado en Lingüística y Literatura. Especialista en Pedagogía. Profesor de Tiempo Completo del programa de Ingeniería de Sistemas (área de formulación de proyectos). Investigador y asesor del Centro de Investigaciones (CIUCC) de La Universidad Cooperativa de Colombia, sede Neiva. También es Asesor académico en temas de calidad de la Educación superior, currículos y docencia de La Dirección Académica de la misma sede. Investigador del grupo de investigación ComdeHuila, adscrito al Centro de Investigaciones (CIUCC) y co-investigador del grupo GRIAUCC adscrito al programa de Ingeniería de Sistemas. El profesor Argüello dirige la línea de investigación *"Ser profesor universitario"*, que intenta un reconocimiento sobre que significa "ser profesor universitario hoy".

MARÍA VICTORIA MARTÍN es Doctoranda. Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (2006) por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora (1998) y Licenciada en Comunicación (1996) de la misma institución, lugar donde se desempeña como docente- investigador. Secretaria Académica de la Especialización de Posgrado en Comunicación y Salud (FPyCS- UNLP). Profesor Asociado- investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Fue Becaria de Formación en Investigación- Universidad Nacional de La Plata, con diversos proyectos en el área comunicación/educación/ juventudes (2000-2006) e integrante de equipos de Investigación acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación, con categoría III. Capacitador en temáticas juveniles en el marco del Programa "Escuela Itinerante" (PROMSE), del área de Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina y el BID (2005-2008). Ha participado en numerosos encuentros científicos del ámbito nacional e internacional y ha divulgado trabajos en diversas publicaciones académicas.

MARIANO ROZADOS, es profesor en Historia (UNLP) 2003, diploma superior "Educación, Imágenes y Medios" (FLACSO) 2010; especialización en Docencia Universitaria (UNL) 2007. Maestrando en Docencia Universitaria UNL y docente de la FHAyCS (subsede C. del Uruguay) UADER de las cátedras, Teoría Social y del Estado y Política Educativa. Docente e investigador de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU). Responsable de la carrera de Historia de la FHAyCS (Subsede C. del Uruguay)

PAULA TOMÉ es Licenciada en Psicología, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es integrante de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y Ayudante Diplomada del Curso Introductorio a las carreras de Psicología de la Facultad de Psicología, en la misma Universidad. Se ha desempeñado como docente en las cátedras Corrientes Actuales en Psicología y Psicología Clínica de niños y adolescentes y como colaboradora en el seminario "Debates profesionales sobre el rol del psicólogo: historia y perspectivas actuales".

PAMELA VESTFRID es Licenciada y Profesora en Comunicación Social, egresada de la UNLP. Es Becaria de Formación Superior (2011-2013) en la investigación Científica y Tecnológica, UNLP. Se desempeña como Ayudante Diplomada Ordinaria del Seminario Permanente de Tesis de la FP y CS, UNLP (2005 y continúa).Es alumna de la Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales, FHyCE, UNLP. Es Secretaria de Relaciones Institucionales de la Revista Question, FP y CS, UNLP (2005 y continúa). Es Coautora del libro "La formación de periodistas y comunicadores durante la dictadura. El caso de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP durante 1976-1981" publicado por EDULP en 2006. Cuenta con una vasta experiencia docente en el nivel medio y superior en temas afines a la comunicación, la cultura mediática, los lenguajes comunicacionales y la investigación

ROMINA TAVERNELLI es Licenciada en Sociología. Instituto Gino Germani – Miembro del equipo "La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social"- 2004- 2007, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, dirigido por el Lic. Néstor Cohen.

Se presentan 11 artículos que fueron publicados en la *Revista Question* y comparten la particularidad de abordar y reflexionar sobre cuestiones teóricas, epistemológicas y prácticas vinculadas al campo de la comunicación / educación. En ese sentido, se tratan temas y problemas como las experiencias y representaciones de alumnos y docentes, la incorporación a los procesos educativos de herramientas y contenidos afines a los medios masivos y las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros procesos sociales y culturales que se construyen como objetos propios de esta área de conocimiento.

Los trabajos se proponen como interesantes disparadores que permiten reflexionar en torno a las problemáticas que recorren el campo de la comunicación y la educación, siendo notoria la presencia de discusiones que incluyen las tensiones entre la cultura escolar y la cultura mediática, la necesidad de incorporar nuevos saberes en la formación docente que comprendan los medios y las nuevas tecnologías de la información y la conectividad.

De este modo, se pueden distinguir dos tipos de trabajos en esta compilación, los que retoman el tema mediático como nudo principal y aquellos que refieren a cuestiones ligadas a experiencias y prácticas pedagógicas.

ISBN 978-950-34-0791-2





